



HAL
open science

La division sexuelle dans les représentations sociales de la lecture chez des femmes migrantes analphabètes en formation FLE/FLS

Jessica Gaichet

► **To cite this version:**

Jessica Gaichet. La division sexuelle dans les représentations sociales de la lecture chez des femmes migrantes analphabètes en formation FLE/FLS. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00743344

HAL Id: dumas-00743344

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00743344v1>

Submitted on 18 Oct 2012

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.



La division sexuelle dans les représentations sociales de la lecture chez des femmes migrantes analphabètes en formation FLE/FLS

Nom : GAICHET
Prénom : Jessica
N° d'étudiant : 20831303

UFR LLASIC

Mémoire de master 2 recherche à distance – 30 crédits

Mention : Sciences du langage

Spécialité ou parcours : Français Langue Étrangère

Sous la direction de CATHERINE FRIER

Année universitaire 2011-2012



La division sexuelle dans les représentations sociales de la lecture chez des femmes migrantes analphabètes en formation FLE/FLS

Nom : GAICHET
Prénom : Jessica
N° d'étudiant : 20831303

UFR LLASIC

Mémoire de master 2 recherche à distance – 30 crédits

Mention : Sciences du langage

Spécialité ou parcours : Français Langue Étrangère

Sous la direction de CATHERINE FRIER

Année universitaire 2011-2012

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma gratitude envers les personnes qui ont participé aux entretiens pour leurs précieux témoignages qui m'ont permis de mener ce travail de recherche.

Je remercie également Catherine Frier pour son suivi, son écoute et ses conseils avisés.

Mes remerciements vont enfin à mes proches pour leur soutien indéfectible et tout particulièrement à Marie-Jo, Anthony, Olivier et Eleanor pour leur aide et leur patience.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : GAICHET..... PRENOM : JESSICA.....

DATE : 31.08.2012.....

Table des matières

Remerciements.....	3
Table des matières.....	5
Introduction.....	7
Partie 1	
-	
LE CADRE THÉORIQUE.....	9
Chapitre 1 – LES ANCRAGES DE LA RECHERCHE.....	10
1. L'acculturation à l'écrit.....	10
2. La littératie.....	12
3. Le rapport à l'écrit.....	13
4. Le « rapport à » et les représentations sociales.....	14
4.1. La théorie des représentations sociales.....	16
a) La représentation : processus et produit.....	16
b) La représentation comme forme de connaissance.....	16
4.2. Organisation et structure des représentations sociales.....	18
a) L'objet de la représentation.....	18
b) Peut-on modifier les représentations ?.....	19
4.3. Les enjeux et les fonctions des représentations sociales.....	19
a) Les enjeux des représentations.....	19
b) Les fonctions des représentations.....	20
Chapitre 2 – LE PUBLIC MIGRANT.....	21
1. Immigration : de quoi parle-t-on ?.....	21
2. Les apprenants concernés.....	23
a) L'analphabétisme.....	23
b) Les apprenants de français langue seconde.....	24
c) L'illettrisme.....	24
3. L'acculturation linguistique des migrants.....	26
a) La langue des immigrés.....	26
b) Le destin des langues d'origine.....	28
4. L'acquisition en milieu naturel.....	28
5. Alphabétisation et littératie chez le public migrant.....	30
Chapitre 3 – LA DIVISION SEXUELLE DU TRAVAIL DE LECTURE.....	32
1. Les modes populaires d'appropriation des textes.....	32
1.1. Les modes d'appropriation des œuvres.....	32
1.2. Lectures et grandes différences sociales.....	33
2. Les lectures en milieux populaires.....	34
2.1. Des livres et des revues pratiques : le texte qui se mue en pratiques.....	34
2.2. Lectures de journaux : politique et morale, national et local.....	35
2.3. Le dictionnaire comme livre de base.....	35
2.4. Lecture scientifique et technique.....	36
2.5. Lecture de romans : poids relatif de l'expérience ordinaire et de l'expérience livresque.....	36

2.6. Quelques remarques.....	38
a) Délégation culturelle.....	38
b) Les cas d'autodidaxie.....	39
c) La mémoire des textes	39
d) Lectrices.....	39

Partie 2

-

L'OBJET DE LA RECHERCHE ET LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE..... 41

Chapitre 1 – LE CADRE DE LA RECHERCHE 42

1. Mon contexte d'enseignement/apprentissage.....	42
2. L'objectif de la recherche.....	46
3. La formulation des hypothèses.....	47

Chapitre 2 – LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE 50

1. Le contexte de la recherche.....	50
1.1. Les entretiens individuels.....	50
1.2. Le guide d'entretien	53
1.3. Le choix du corpus et le contexte de l'enquête	54
2. Les difficultés rencontrées et les limites de la méthodologie	55
3. La méthode d'analyse des données	57

Partie 3

-

L'ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE 59

Chapitre 1 – LA PRÉSENTATION DES TÉMOINS..... 60

1. Les apprenantes et leur histoire	60
2. Leurs compétences en lecture	66
3. Leurs représentations sociales de la lecture	71
4. Leurs pratiques de lecture	76

Chapitre 2 – BILAN ET PERSPECTIVES..... 83

1. La division sexuelle des représentations sociales de la lecture	83
2. Des perspectives sur les analyses à développer.....	86

Conclusion	88
------------------	----

Bibliographie.....	90
--------------------	----

Table des annexes	95
-------------------------	----

Introduction

Ce travail de recherche concerne le domaine de la formation linguistique du public migrant adulte. C'est un terrain qui a été très peu investi par la recherche car cela représente une sorte d'objet didactique mal repéré entre l'alphabétisation, le français langue seconde ou l'illettrisme. Notions qu'il nous faudra définir pour comprendre quel est notre public et ses spécificités.

En tant que formatrice, nous recevons pour l'essentiel un public migrant de femmes adultes. Elles sont relativement âgées, bi-plurilingues, originaires pour la plupart d'Afrique du Nord, relevant de l'alphabétisation et en insertion socioprofessionnelle. Notre situation d'enseignement/apprentissage est alors le point de convergence de multiples facteurs contextuels, historiques, économiques, sociaux, anthropologiques, institutionnels ou politiques. L'intervention didactique avec des migrants adultes ne dépend pas seulement de ce contexte, elle en est aussi le concentré. Pour comprendre ce terrain didactique, il faut connaître ces éléments contextuels et pour intervenir efficacement, il faut savoir en tenir compte.

Lorsque les migrants arrivent dans les sociétés développées, ils sont pris dans un processus d'acculturation qui va modifier leurs modes de vie, leurs façons de comprendre et d'appréhender la réalité. Le niveau de scolarisation devient alors déterminant parce que sa faiblesse provoque une sorte de choc chez certains migrants quand ils découvrent les sociétés d'accueil qui vivent et fonctionnent selon des codes sémiotiques complexes, directement ou indirectement liés à l'écrit. La plupart des personnes que nous recevons éprouvent des difficultés face à l'écrit et notamment en lecture.

En effet, nous avons remarqué que ces adultes avaient des attentes et des besoins importants au niveau de la maîtrise de la lecture en langue française. Il était donc fondamental pour nous d'intégrer cela dans notre intervention didactique afin d'améliorer notre pratique de formatrice. Pour pouvoir l'intégrer, nous nous sommes demandé ce que représentait la lecture pour ces personnes d'où l'objet de notre étude. Nous cherchons à recueillir les représentations sociales de la lecture chez ces femmes migrantes analphabètes.

Cependant, ce qui nous a semblé intéressant dans cette étude c'est qu'elle veut donner la parole à ces femmes qui sont porteuses de tous les soucis des membres du groupe familial et de son organisation. Ces femmes qui ont une existence indéfinissable en dehors de celle des autres membres du groupe puisqu'elles aident tout le monde, s'occupent de tout le monde et gèrent, grâce à de multiples pratiques liées à l'écrit, l'organisation interne de la famille et ses relations avec l'« extérieur ». Au travers du recueil de leurs représentations sociales, cette recherche veut essayer de rendre compte d'un phénomène : celui de la sexuation de la lecture.

Pour cela, nous allons essayer de circonscrire un cadre théorique en nous appuyant sur les travaux de divers théoriciens et praticiens autour des notions d'acculturation à l'écrit, de littératie et de rapport à l'écrit pour mieux appréhender les mécanismes d'appropriation de l'écrit. Puis, nous définirons la notion de représentation sociale à la lumière de concepts psychologiques et sociologiques, ce qui nous permettra de comprendre comment les fonctionnements individuels sont liés aux contextes sociaux. Nous enchaînerons sur la description du public concerné pour aboutir sur l'explication du phénomène de la division sexuelle du travail de lecture. Ensuite, nous détaillerons l'objet de notre recherche et la méthodologie utilisée pour recueillir nos données. Enfin, nous rendrons compte des résultats de cette étude.

Partie 1

-

Le cadre théorique

Chapitre 1 – Les ancrages de la recherche

Dans ce chapitre, nous allons tenter de circonscrire un cadre théorique de notions générales qui touchent à de nombreux domaines de recherche et qui intéressent notre problématique. Cadre théorique que nous affinerons dans les chapitres suivants au vu des spécificités du public concerné. Cela nous permettra d'analyser les différents résultats obtenus par l'étude menée à l'aune de ces concepts. Ce cadre est donc un préalable à la compréhension et à l'exploitation des données recueillies. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la notion d'acculturation à l'écrit, puis de littératie et de rapport à l'écrit pour finir sur la notion de représentation sociale.

1. L'acculturation à l'écrit

L'invention de l'écriture est considérée comme l'un des événements majeurs, quoique relativement récent (3000 av. JC), dans l'histoire de l'humanité. Son évolution et ses effets sur les civilisations sont très importants :

« Ainsi, lire et écrire sont des activités que les hommes ont construites et apprises à maîtriser au fur et à mesure de leur histoire. Cette maîtrise a modifié en profondeur les relations sociales et économiques et a permis le développement et la circulation des idées et des arts. Certes, l'écriture n'est pas le tout de l'humanité et des civilisations, mais elle en a marqué les formes de développement. Voire pour certaines, elle les a déterminées » (Guernier & Barré-De Miniac, 2009 : 7).

Aujourd'hui, c'est donc la maîtrise de la culture écrite qui oriente le rapport au monde et au réel. Cette pratique de l'écrit passe nécessairement par un processus d'acculturation comme le définit Rocher : « processus d'acquisition des connaissances, des modèles, des valeurs, des symboles, bref des manières de faire, de penser et de sentir propres aux groupes, à la société, à la civilisation où une personne est appelée à vivre » (1968 : 33). L'acculturation ou l'entrée dans l'écrit permet donc de construire un rapport au réel particulier :

« Car, selon qu'ils sont transcrits ou prononcés, les mots entretiennent une relation différente avec l'action et avec l'objet. Le mot écrit n'est plus directement lié au "réel", il devient une chose à part, il est relativement détaché du flux de la parole, il tend à ne plus être aussi étroitement impliqué dans l'action, dans l'exercice d'un pouvoir sur la matière » (Goody, 1979 : 100).

En effet, selon Bourgain, l'écriture « favorise une exploration objectivante du Réel par la manipulation des données placées au devant de soi, et dans la mesure où elle est, dans sa pratique même, l'émergence d'un sens qui n'était pas déjà donné là » (1988 : 413).

Par ailleurs, le processus d'acculturation permet un autre rapport au langage en le considérant différemment. Le langage devient alors un objet observable et critiquable sur lequel on peut avoir un certain recul :

« On ne parle plus sa langue de la même façon, on n'entretient pas le même rapport avec sa propre parlure (celle des autres) selon qu'elle ait ou non fait l'objet d'une formalisation écrite, selon que l'on puisse et soit amené ou non à fréquenter ces objet écrits (telle ou telle "grammaire", tel ou tel "dictionnaire", etc. [...] dans lesquels sont consignés tout à la fois une façon de penser la langue et les principes de sa mise en œuvre dans des productions particulières » (*op. cit.*, Bourgain : 358).

Ainsi, apprendre à lire et à écrire est une forme d'acculturation qui dépasse l'acquisition de simples techniques mettant en jeu le mode de pensée et l'appréhension du réel. C'est une « activité cognitive – et non pas une simple technique – qui permet en quelque sorte à la pensée de se prendre elle-même pour "objet-pour-penser-avec" ou "pour-penser-sur soi" [dans la mesure où elle] engage les autres modes de connaissance dans son exercice : la perception et la pensée » (*op. cit.*, Bourgain : 411).

L'accès à l'écrit modifie donc les schèmes de pensée autrement dit les processus cognitifs qui font de la lecture un moyen d'accéder aux différents savoirs et donc aux différents pouvoirs. Notons qu'aujourd'hui, ces apprentissages se font principalement à l'école, de la maternelle à l'université, car c'est l'une de ses vocations premières. L'école devenant ainsi l'un des lieux privilégiés de cette acculturation.

Il faut souligner que l'écrit est l'objet de perpétuelles transformations qui sont dues aux évolutions technologiques et économiques. Ceci provoquant d'incessantes reconfigurations

chez les sujets lecteurs-scripteurs qui doivent sans cesse construire de nouvelles compétences afin de garder une certaine maîtrise dans les actes essentiels de la vie quotidienne. Ce qui les amène à construire de nouveaux rapports au monde, aux autres et à la langue.

Ainsi, une part importante de la communication dans nos sociétés est fondée sur l'écrit qui se trouve alors survalorisé :

« Or cette dynamique est de plus en plus forte, et il est indéniable que nos sociétés évoluent vers toujours plus d'écrit, y compris pour les actes les plus nécessaires de la vie quotidienne : acheter, se procurer un renseignement, communiquer avec un proche, se déplacer, etc. Sans négliger le fait que le niveau de compétence scripturale requis pour obtenir un travail dans nos sociétés post industrielles a augmenté. Il en résulte que celui qui n'est pas à l'aise avec l'écrit est de plus souvent en difficulté, voire exclu » (Guernier & Barré-De Miniac, 2009 : 9).

C'est dans cette perspective que se pose la question cruciale de l'illettrisme qui dépend aussi de la place prépondérante de l'écrit dans nos sociétés.

2. La littératie

L'apparition de la notion de *literacy*, il y a à peu près une dizaine d'années, est issue des travaux anglo-saxons dans un champ de recherche pluridisciplinaire (anthropologie, sociologie, linguistique, psychologie, didactique). La graphie de ce mot n'est pas encore stabilisée dans l'usage francophone, on le traduit par littératie, littéracie voire litéracie. Toutes ces hésitations prouvant la complexité à définir ce concept. Néanmoins, on peut s'en tenir à la définition synthétique proposée par Jean-Pierre Jaffré :

« La litéracie désigne l'ensemble des activités humaines qui implique l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps » (2004 : 31).

Cette notion tente donc de mettre en rapport les compétences en lecture-écriture avec les pratiques de l'écrit en les inscrivant dans un contexte socioculturel particulier. L'écrit est alors pris en compte dans sa globalité ne se réduisant pas à quelques techniques mais couvrant un ensemble d'activités dans lesquelles le sujet utilise l'écrit. Cette définition met aussi en évidence que la compétence lire-écrire est très complexe car de nombreux paramètres entrent en ligne de compte et que son acquisition peut être longue et difficile, voire jamais définitive.

Par ailleurs, la notion de littératie implique que les compétences du lire-écrire doivent aussi comprendre des activités d'ordinaire peu valorisées par rapport à la culture écrite. Ainsi, la compétence d'un sujet ne peut être réduite à sa performance scolaire qui n'est qu'une partie d'un ensemble plus vaste.

3. Le rapport à l'écrit

La notion de *rapport à* empruntée à la psychologie et à la psychanalyse dans une approche centrée sur le sujet intéresse beaucoup la didactique du français et plus particulièrement celle de l'écriture. Christine Barré-De Miniac définit le rapport à l'écrit de la façon suivante :

« L'expression désigne l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages. Significations singulières pour les uns, partagées par le groupe social pour d'autres, le groupe culturel pour d'autres encore. L'ensemble étant de toutes manières retravaillé, réorganisé par un sujet unique, ce qui désigne le singulier de l'expression *rapport à* » (2002 : 29).

Selon Barré-De Miniac (2000), le rapport à l'écrit se construit à partir de trois dimensions :

- la première de ces dimensions concerne l'investissement du sujet dans les activités d'écriture tant au niveau affectif que quantitatif. Cela renvoie à la force de l'attachement et à l'intérêt pour l'écriture qui peuvent être fortement, moyennement ou faiblement investis par le sujet. Le sens et le type de cet investissement sont alors tout à fait déterminants selon qu'ils soient positifs ou négatifs.

- la deuxième dimension renvoie aux opinions, sentiments et valeurs attribués à l'écriture et à ses usages. C'est la dimension que certains auteurs qualifient de valorisation / dévalorisation de l'écriture.
- enfin, la troisième dimension repose sur les conceptions et les représentations concernant l'activité d'écriture et son apprentissage. C'est la manière dont le sujet se représente l'activité d'écriture.

Ainsi, le rapport à l'écrit désigne l'ensemble des relations à l'écriture qui se forge à travers les expériences du sujet en prenant en compte les dimensions affectives et symboliques qui construisent la compétence lire-écrire. Le lire-écrire s'inscrit donc dans une dynamique personnelle et intime dépendant des conditions de réalisation de ces activités, de leurs enjeux et de l'écrit concerné.

4. Le « rapport à » et les représentations sociales¹

L'apport de la psychologie sociale à la compréhension du rapport à l'écriture permet de mieux comprendre la manière dont les fonctionnements individuels sont liés aux contextes sociaux. Ainsi, la notion de représentation sociale devient centrale pour expliquer la notion de rapport à l'écrit du fait de sa position mixte entre des concepts psychologiques et sociologiques. Cette notion occupe alors une fonction médiatrice entre l'individu et le groupe (ou les groupes) au(x)quel(s) il appartient.

Cette notion de représentations sociale renvoie à la théorie élaborée par Serge Moscovici en 1961 (Moscovici, 1961, 1986). Ainsi, le terme « social » accolé à « représentation » est essentiel parce que la représentation se distingue de l'objet pour des raisons qui sont souvent de nature sociale : « Ce n'est pas la nature de l'objet qui différencie le social du non social, mais le rapport qu'on a avec lui. Il y a des chats sacrés et des maisons sacrées et il y a des êtres humains qui sont moins que des objets, pour leur médecin, par exemple » (Moscovici, 1986 : 36). Mais aussi parce que la compréhension des lois qui régissent la genèse des représentations ainsi que leurs fonctions nécessite qu'on les étudie non sur des individus isolés mais sur des groupes d'individus : « En ne les rapportant plus à un individu isolé et en cherchant à saisir leurs mécanismes à l'intérieur du cadre culturel, la possibilité existe de

¹ Cette partie est inspirée des travaux de Barré-De Miniac (2000).

comprendre leurs lois [...]. Les représentations sociales ont des propriétés bien à elles, que l'on ne peut découvrir qu'en étudiant leurs rapports avec les groupes sociaux » (*op. cit.*, Moscovici : 61). De même, Palmonari et Doise adoptent et renforcent cette conception parce que, pour eux, la relation entre les représentations et les rapports sociaux sont une condition nécessaire pour parler de représentations sociales : « L'étude d'opinions, d'attitudes, de stéréotypes, [...] ne peut devenir une étude des représentations sociales que dans la mesure où elle relie des réalités symboliques à la réalité complexe et changeante des rapports sociaux » (1986 : 32).

La notion de représentation est alors devenue une référence incontournable : « Le recours systématique et constant à la notion de représentation comme concept explicatif montre, au-delà du phénomène actuel de mode dont il est l'objet, qu'il occupe une part grandissante dans la pensée contemporaine » (Belisle & Schiele, 1984 : 429). Dans les différentes sciences sociales, l'acception de ce concept est plutôt libre, le caractère social n'est pas toujours affiché ou étudié, voire pris en compte. Souvent, c'est le sens commun du terme représentation qui est repris : la représentation comme une construction, ou une reconstruction, du réel par le sujet. La notion de « rapport à », intègre cet usage du terme de représentation :

« L'aspect "représentationnel" du rapport à l'écriture concerne donc l'étude et la prise en compte du travail de traitement, par l'individu, des données de l'environnement scriptural : les écrits vus, pratiqués, enseignés, etc., données à partir desquelles il se forge des images, des attentes, des opinions, attribue des valeurs à l'écriture et à ses pratiques » (Barré-De Miniac, 2000 : 58).

Ainsi, l'acception courante de la notion de représentation est utile pour mieux connaître et comprendre le rapport à l'écriture et sa construction, ainsi que pour l'usage que peut en faire la didactique.

4.1. La théorie des représentations sociales

a) La représentation : processus et produit

Cette distinction est utile pour l'usage de la notion de représentation en didactique parce qu'elle en accentue son caractère fluctuant :

« On retrouve ici le caractère fluctuant de l'usage des représentations en didactique. Car il faut penser celles-ci à la fois comme un point d'équilibre de la structure cognitive de l'individu à un moment donné (équilibre qui aura à évoluer au cours des apprentissages ultérieurs), mais aussi comme une "tâche intellectuelle" requise face à un problème scientifique à résoudre » (Astolfi & Develay, 1989 : 41).

Cependant, cette distinction qui est claire en théorie, est difficile à tenir en réalité car la représentation comme processus ne peut être qu'inférée à partir d'observables, c'est-à-dire, à partir des produits (les discours que produisent les sujets) : « Le problème est d'identifier différents processus de connaissance à partir de différents "produits" de celles-ci. La spécificité des représentations sociales, objet de la psychologie sociale, tient à l'identification des processus de constitution des représentations identifiées par cette discipline » (Barré-De Miniac, 2000 : 59). Ainsi, avec la notion de rapport à l'écriture, on se situe du côté des processus parce que l'on s'intéresse à ce que fait le sujet avec l'objet écriture, à la manière dont il « traite » les savoirs qui lui sont transmis mais aussi les différentes expériences, scolaires ou non, de celle-ci. On peut donc se placer soit du côté des processus soit du côté des produits pour analyser les représentations sociales du « rapport à ». Par exemple, si l'on envisage le « rapport à » sous l'angle des conceptions alors on est plus proche de la représentation comme produit, mais sous l'angle de l'investissement de l'écriture, on est au plus près des processus. Cette distinction est donc très utile pour guider le didacticien de terrain.

b) La représentation comme forme de connaissance

La notion de représentation sociale liée au rapport à l'écriture est utile pour comprendre son élaboration par les sujets :

« La notion de représentation permet ainsi de tourner le dos à une vision trop élémentaire des processus d'élaboration et de transmission des savoirs, de les repenser dans leur complexité. Et surtout d'intégrer le travail d'élaboration que le sujet réalise à partir non seulement de l'objet langue en tant que corps de savoirs (transmis de manière formelle et systématique) mais également à partir des pratiques (observées ou réalisées) dans leurs différents contextes d'usage » (Barré-De Miniac, 2000 : 60).

- *Le statut des phénomènes représentatifs*

Le recours à la notion de représentation vient du constat de l'insuffisance du schéma stimulus-réponse, et la réintroduction du social, de l'activité du sujet, de l'histoire individuelle et collective dans la compréhension des pratiques. Il existe aussi des décalages, des obstacles, des dysfonctionnements, soit dans les situations de formation (les représentations sont alors appelées « connaissances préalables »), soit dans des situations de communication (il s'agit alors de « représentations tacites »). Ces notions constituent une part importante du rapport à l'écriture des sujets.

- *La représentation comme moyen de penser les rapports entre le cognitif, le symbolique et le social*

En effet, les liens entre ces trois niveaux sont essentiels pour éviter de simplifier voire d'appauvrir la notion de représentation : « une telle réflexion est indispensable pour ne pas faire de la représentation un concept totalisateur ou substitutif à tous les autres » (Belisle & Schiele, 1984 : 7). Il en est de même pour mieux comprendre la nature et le fonctionnement de la notion de rapport à.

- *La validité de toute construction psychique du réel*

Ainsi, reconnaître l'existence des constructions des sujets est une chose, mais en admettre leur validité en est une autre. Se pose alors la question du rapport entre la connaissance scientifique et les représentations. En effet, ces dernières sont-elles des éléments

supplémentaires ou plutôt des gênes pour l'accès au savoir ? Le débat reste ouvert et en soulève un autre, celui de la conception de la science :

« C'est la conception que l'on a de la science qui permet de la situer par rapport à la représentation. D'où la formulation du débat, non résolu, entre une conception dite classique de la science constituée de termes [...] référant aux objets du monde extérieur conçu comme ayant une existence indépendante et une conception dite sociologique de la science selon laquelle la relation d'inférence serait profondément enchâssée dans le social » (Belisle & Schiele, 1984 : 8).

4.2. Organisation et structure des représentations sociales

Du point de vue de la psychologie sociale, les représentations sont des systèmes organisés de manière spécifique et ont des règles de fonctionnement : « La représentation est donc constituée d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné. De plus cet ensemble d'éléments est organisé et structuré. L'analyse d'une représentation, la compréhension de son fonctionnement nécessitent donc obligatoirement un double repérage : celui de son contenu et celui de sa structure » (Abric, 1994 : 19).

a) L'objet de la représentation

Abric affirme que l'on ne peut pas parler de représentation sociale pour tous les objets : « Tout objet n'est pas forcément objet de représentation » (1994 : 24). Il développe l'hypothèse que la représentation a une organisation interne autour d'un noyau central constitué d'éléments périphériques qui lui donnent sa signification. Ainsi, ce noyau central est essentiel parce qu'il constitue l'objet de la représentation. Les éléments périphériques commandés par le noyau central jouent, quant à eux, un rôle d'interface entre la représentation et la situation concrète dans laquelle se construit et fonctionne la représentation. A cette distinction, Abric (1994) ajoute celle entre les représentations autonomes (ou générales) et les représentations non autonomes incluses dans les représentations générales. Selon Barré-De Miniac : « Pour pouvoir dire d'un objet qu'il est

objet de représentation sociale, il est nécessaire que les éléments qui organisent cette représentation soient directement associés à cet objet » (2000 : 63).

b) Peut-on modifier les représentations ?

De façon plus précise, on peut se demander si l'on peut modifier non la représentation elle-même mais sa structure. Abric (1994) répond clairement que la mobilité vient du système périphérique. Selon Barré-De Miniac :

« En effet, le noyau central est essentiellement lié à des déterminations sociales, elles-mêmes liées aux conditions historiques, sociologiques et idéologiques. La détermination du système périphérique est plus individualisée et contextualisée. Le système central (le noyau) évolue de façon très lente, parce que profondément ancré dans le système de valeurs partagé par les membres du groupe. Les éléments périphériques, nourris des expériences individuelles, intègrent les données du vécu et des situations spécifiques » (2000 : 63).

Ces éléments périphériques sont donc constitués de principes organisateurs diversifiés et autorisent une certaine mouvance ou souplesse de la représentation : « C'est l'existence de ce double système qui permet de comprendre une des caractéristiques essentielles des représentations sociales qui pourrait apparaître comme contradictoire : elles sont à la fois stables et mouvantes, rigides et souples » (Abric, 1994 : 29).

4.3. Les enjeux et les fonctions des représentations sociales

a) Les enjeux des représentations

Selon Moliner (1996 : 40-42), les deux principaux enjeux sont :

- un enjeu identitaire : le groupe, et donc les individus le composant construisent la représentation d'un objet pour assurer la survie du groupe en tant qu'entité spécifique

se positionnant par rapport à d'autres groupes puisque l'on sait que l'identité se construit dans l'affirmation du même et de l'autre² ;

- un enjeu de cohésion sociale : lié à l'enjeu identitaire, cet enjeu est particulièrement à l'œuvre lorsqu'un objet nouveau apparaît et semble vraiment problématique pour un groupe.

b) Les fonctions des représentations

De ce que l'on vient de voir dans les parties précédentes, on peut établir dans une liste récapitulative les différentes fonctions des représentations sociales :

- une fonction cognitive qui engendre des fonctions d'interprétation et de construction de la réalité ;
- des fonctions d'élaboration des attitudes (dimension évaluative des représentations sociales) ;
- une fonction d'élaboration des comportements ;
- des fonctions de construction et de consolidation de l'identité sociale.

Toutes ces notions dont nous avons tenté de définir les contours sont éclairantes pour la suite de notre travail de recherche. En effet, elles nous expliquent les mécanismes d'appropriation de l'écrit par les sujets. Elles nous apprennent également que ces sujets qui appartiennent à différents groupes sociaux émettent des opinions, des attitudes et des stéréotypes envers leur objet d'appropriation, ici l'écrit. C'est donc l'analyse de ces représentations sociales qui sont l'objet central de notre étude. Mais pour éclairer tout à fait notre recherche, il nous faut définir le public concerné et ses spécificités, le thème de notre chapitre suivant.

² Par exemple, Lipianski remarque que « L'identité se pose en s'opposant. [...] L'identité négative projetée sur l'autre [...] permet d'unifier et de conforter la communauté, débarrassée ainsi des éléments refoulés ou jugés menaçants pour la cohésion sociale » (1998b : 146-147).

Chapitre 2 – Le public migrant³

1. Immigration : de quoi parle-t-on ?

Nous n'allons pas parler ici de l'immigration d'un point de vue historique mais plutôt d'un point de vue juridique. En effet, nous cherchons à connaître le statut des migrants au regard de la loi française. Pour cela, nous allons définir certains termes qui concernent le public migrant qui nous intéresse.

Le premier de ces termes est celui d'« étranger » qui est :

« une personne qui réside en France et ne possède pas la nationalité française, soit qu'elle possède une autre nationalité (à titre exclusif), soit qu'elle n'en ait aucune (c'est le cas des personnes apatrides). Les personnes de nationalité française possédant une autre nationalité (ou plusieurs) sont considérées en France comme françaises. Un étranger n'est pas forcément immigré, il peut être né en France (les mineurs notamment). A la différence de celle d'immigré, la qualité d'étranger ne perdure pas toujours tout au long de la vie : on peut, sous réserve que la législation en vigueur le permette, devenir français par acquisition » (Dictionnaire en ligne de l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques⁴, 2012).

Cette notion de nationalité, que nous allons définir plus loin, est capitale puisqu'elle définit l'étranger non en fonction d'une identité géographique, ethnique, religieuse, culturelle ou linguistique mais en fonction d'une identité administrative et politique. Comme le souligne Adami :

« Est français celui qui possède les documents attestant de sa nationalité. Noiriel (2006) a bien montré que le "problème" de l'immigration a été inventé en même temps que la carte d'identité. A partir du moment où l'on sait qui est national, on

³ « Il est bien question ici des *migrants* et donc de personnes qui se sont déplacées, qui ont émigré, ou immigré, selon le point de vue de celui qui en parle. Ceci signifie que leurs enfants, nés dans le pays d'accueil, ne sont pas des immigrés. Continuer à les désigner comme tels revient à enfermer des individus dans des catégories prédéfinies qui ne correspondent pas aux réalités familiales, sociales ou culturelles que les migrants vivent » (Adami, 2008 : 2). Ce chapitre est inspiré des travaux d'Adami (2009).

⁴ Voir le site de l'INSEE : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF02162

sait forcément qui ne l'est pas. La nation et la nationalité sont d'abord des réalités administratives pour l'étranger qui doit impérativement être en règle vis-à-vis de cette société qu'il découvre et la question des papiers est incontournable. La figure emblématique et très médiatisée de l'immigré "sans papiers" d'aujourd'hui en est l'illustration : il n'existe tout simplement pas au regard de la loi » (2009 : 11).

La définition de l'« immigré » est alors étroitement articulée à celle de l'étranger :

« Selon la définition adoptée par le Haut Conseil à l'Intégration, un immigré est une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France. Les personnes nées françaises à l'étranger et vivant en France ne sont donc pas comptabilisées. À l'inverse, certains immigrés ont pu devenir français, les autres restant étrangers. Les populations étrangère et immigrée ne se confondent pas totalement : un immigré n'est pas nécessairement étranger et réciproquement, certains étrangers sont nés en France (essentiellement des mineurs). La qualité d'immigré est permanente : un individu continue à appartenir à la population immigrée même s'il devient français par acquisition. C'est le pays de naissance, et non la nationalité à la naissance, qui définit l'origine géographique d'un immigré » (Dictionnaire en ligne de l'INSEE, 2012).

Quant à la nationalité, c'est :

« le lien juridique qui relie un individu à un État déterminé. De ce lien découlent des obligations à la charge des personnes qui possèdent la qualité de Français, en contrepartie desquelles sont conférés des droits politiques, civils et professionnels, ainsi que le bénéfice des libertés publiques. La nationalité française peut résulter :

- d'une attribution par filiation (droit du sang) ou par la naissance en France (droit du sol) ;
- d'une acquisition à la suite d'évènements personnels (mariage avec un Français, par exemple) ou d'une décision des autorités françaises (naturalisation).

La nationalité française est attribuée de plein droit à la naissance :

- à l'enfant, légitime ou naturel, dont l'un des parents au moins est français (droit du sol) ;

- à l'enfant, légitime ou naturel, né en France lorsque l'un de ses parents au moins y est lui-même né (double droit du sol) » (Dictionnaire en ligne de l'INSEE, 2012).

Pour résumer, est considéré comme Français quiconque accepte et respecte les valeurs de la République et quiconque parle français. La langue est en effet devenue un élément majeur de l'identité nationale : « On comprend ainsi mieux l'accent mis récemment sur la maîtrise de la langue en ce qui concerne l'intégration des immigrés parce que la langue n'est pas seulement conçue comme un outil de communication mais comme une référence identitaire » (Adami, 2009 : 13).

Les personnes concernées par notre étude sont donc des personnes adultes qui sont nées à l'étranger. Elles sont immigrées de nationalité française ou étrangères en attente de naturalisation au regard de la loi française. Elles suivent une formation linguistique dans la langue du pays d'accueil, parce que celle-ci n'est pas leur langue première, pour des raisons sociales et professionnelles.

2. Les apprenants concernés

Les apprenants en formation d'adultes ont tous en commun d'être en insertion ou réinsertion sociale et/ou professionnelle. Les migrants constituent l'essentiel du public accueilli bien qu'ils peuvent parfois côtoyer des francophones natifs. Ces apprenants relèvent alors de trois problématiques présentant à la fois des points de convergence mais aussi de divergence.

a) L'analphabétisme

Une personne analphabète ne sait ni lire ni écrire dans aucune langue ni celle(s) du pays d'origine ni celle(s) du pays d'accueil. Elle n'a pas ou peu été scolarisée ou bien dans des conditions pédagogiques et sociales telles qu'elle ne peut déchiffrer le moindre message écrit hors contexte. Elle peut éventuellement reconnaître son nom, son adresse ou un panneau par exemple et être capable de signer mais ses compétences à l'écrit s'arrêtent là. En France, la

quasi-totalité des analphabètes sont des migrants, ils n'ont donc pas le français pour langue première.

b) Les apprenants de français langue seconde

Ce sont les migrants non francophones qui suivent une formation linguistique en France. Les analphabètes non francophones font aussi partie de cette catégorie comme toutes les personnes faiblement, moyennement ou longuement scolarisées dans leur pays d'origine. Ils ont en commun d'apprendre le français mais ce qui diffère c'est leurs compétences à l'écrit et par là même leurs rapports au langage et au savoir. Précisons qu'une personne qui n'a pas le français pour langue première et qui suit une formation linguistique en France est un apprenant de français langue seconde et ce, quel que soit son niveau de scolarisation :

« Dans la mesure où il s'agit d'enseigner le français à des apprenants pour qui ce n'est pas la langue première, la formation linguistique des migrants relève du domaine de la didactique du français langue étrangère. Néanmoins, le fait que cette formation ait lieu dans un contexte sociolinguistique où le français est langue dominante fait que ce domaine relève du français langue seconde (Cuq, 1991). On pourrait dire qu'il s'agit d'apprenants de français langue étrangère dans une situation sociodidactique de français langue seconde » (Adami, 2009 : 101).

c) L'illettrisme

Ce terme désigne des personnes scolarisées en France mais qui ne parviennent pas, au terme de la scolarité obligatoire, à lire et à comprendre un énoncé écrit simple et court en rapport avec leur vie quotidienne ou professionnelle. Ces personnes ont des acquis en lecture et en écriture ce qui les différencie des analphabètes. Elles peuvent être de nationalité française ou étrangère mais elles ont toutes été scolarisées en France et en français.

Le terme « illettrisme » est spécifiquement français, l'UNESCO parle plutôt d'analphabétisme fonctionnel. A retenir également la définition du Groupe Permanent de

Lutte contre l'Illettrisme⁵ qui est la plus couramment utilisée car elle a l'avantage de rester relativement générale :

« On considère comme relevant de situations d'illettrisme, des personnes de plus de 16 ans, ayant été scolarisées et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes, qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles et n'ont pu user de ces savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression » (GPLI, 1995).

Cependant, comme l'explique clairement Hervé Adami :

« Une fois cette clarification faite, on voit également que ces catégories ne sont pas si étrangères les unes aux autres si l'on se place du point de vue de l'insécurité à l'écrit, notamment, et de l'origine sociale. Les migrants faiblement scolarisés sont des apprenants de français langue seconde en France, mais compte tenu de leur niveau de compétences à l'écrit dans leur langue d'origine, ils seraient considérés comme illettrés ou analphabètes fonctionnels s'ils suivaient une formation dans leur pays d'origine. Leurs rapports à l'écrit, à la langue et au savoir sont très proches de ceux d'apprenants francophones de même origine sociale » (2009 : 28).

⁵ Déclarée priorité nationale par la loi du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions, la lutte contre l'illettrisme s'est inscrite dès lors dans le cadre de l'éducation permanente. Dans cette optique, a été créée en octobre 2000 l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, groupement d'intérêt public qui a succédé au *Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme* (GPLI) qui existait auparavant dans ce domaine.

3. *L'acculturation linguistique des migrants*

a) *La langue des immigrés*⁶

Les langues des immigrés sont innombrables parce que les immigrés ne sont jamais les mêmes et que leur région d'origine varie selon les périodes. Mais aussi, ils parlent très souvent une variété dialectale qui peut être très éloignée de la langue standard et/ou officielle. Ainsi, les variétés et les variations linguistiques sont nombreuses et cela n'a donc aucun sens de ne retenir que la langue officielle du pays d'origine :

« Il en est ainsi par exemple des ressortissants des nations qui ont choisi l'arabe comme langue officielle. Un dénombrement par l'absurde classerait les Algériens, les Tunisiens, les Marocains et les Mauritaniens dans la catégorie des arabophones. Or, ces immigrés parlent, dans la grande majorité des cas, des variétés d'arabe dialectal qui ne sont parfois pas intercompréhensibles ni entre elles ni avec l'arabe officiel. A cela s'ajoute le cas des berbérophones qui eux-mêmes utilisent des variétés très différentes les unes des autres et qui n'ont aucun rapport avec l'arabe standard ou dialectal. Cette situation n'est pas nouvelle et n'est pas propre aux immigrés originaires d'Afrique du Nord » (Adami, 2009 : 29-30).

Par ailleurs, les langues des immigrés revêtent un caractère identitaire qui dépend du poids et de la légitimité de ces langues et de la conscience qu'ils en ont. La réalité des pratiques et les représentations sociales de ces langues utilisées sont souvent en décalage parce que les situations sociolinguistiques des migrants dans leur pays d'origine sont complexes. En effet, le plurilinguisme est souvent la réalité de ces personnes. Calvet (1999) cité par Adami (2009 : 31) en propose une typologie en cinq points :

- un « plurilinguisme à langue dominante unique » où cette dernière « est parlée par tout le monde ou presque et où elle est en outre la langue maternelle de la majorité de la population », comme c'est le cas notamment de la France ;
- un « plurilinguisme à langues dominantes minoritaires dans lequel les langues statistiquement dominantes sont en fait des langues politiquement et culturellement dominées », situation que l'on retrouve au Maghreb par exemple

⁶ Ici, les termes de « migrants » et d'« immigrés » sont synonymes.

avec la coexistence que nous venons d'évoquer entre l'arabe standard et les variétés d'arabe dialectal et de berbère ;

- un « plurilinguisme à langue dominante minoritaire » comme c'est le cas des pays d'Afrique subsaharienne qui ont choisi la langue européenne de l'ancien colonisateur pour langue officielle ;

- un « plurilinguisme à langue dominante alternative » avec la situation des Créoles qui coexistent avec une langue officielle ;

- enfin, un « plurilinguisme à langues dominantes régionales » comme c'est le cas en Suisse ou en Belgique par exemple, où chaque langue domine sur un espace géographique et administratif délimité.

Les migrants ont donc souvent connus ces situations de plurilinguisme surtout si l'on pense que près de la moitié de ceux qui vivent en France sont originaires d'Afrique du Nord ou de l'Afrique subsaharienne où coexistent de nombreuses langues. Et tout cela à des répercussions importantes sur leur acculturation linguistique et donc sur leur apprentissage de la langue française.

Par ailleurs, les langues des immigrés ont plus ou moins un rapport structurel avec le français. Par exemple, les différentes variétés d'arabe ou de berbère sont très différentes du français car ce ne sont pas des langues indo-européennes. Mais il serait trop facile de conclure que plus les langues d'origine des migrants sont éloignées structurellement du français et plus ceux-ci auraient de difficultés à se l'approprier. Par exemple, quelle que soit la variété d'arabe utilisée, les arabophones auront toujours quelques difficultés avec les voyelles du français car leur répertoire vocalique est plus restreint.

Bien évidemment, en ce qui concerne la langue des migrants, il faut aussi tenir compte de facteurs sociolinguistiques :

« En effet, dans la grande majorité des pays d'Afrique dont sont originaires les migrants, le français occupe une place importante : soit comme langue officielle, en Afrique subsaharienne, soit comme langue "officieuse" au Maghreb. Le français est la langue unique de scolarisation ou bien il est enseigné très tôt, jusqu'à l'université. Le français occupe donc une place particulière et il est rarement une langue complètement inconnue pour les Africains » (Adami, 2009 : 32).

Ces langues ont aussi des systèmes d'écriture parfois différents comme avec l'alphabet arabe par exemple. Mais cette différence de système d'écriture ne rend pas forcément l'apprentissage de la langue cible plus difficile parce que l'apprentissage d'une langue ne se

limite pas à l'écrit (et pourrait même s'en passer). Par ailleurs, pour les personnes analphabètes cela ne change rien puisqu'elles ne savent ni lire ni écrire dans aucune langue. Ainsi, lorsqu'elles sont engagées dans un parcours de formation, ce n'est pas seulement le français qu'elles doivent apprendre mais à lire et à écrire tout court : « Car au-delà des différences apparentes de langue, de culture ou d'origine géographique, la question de la scolarisation, et notamment de la maîtrise de l'écrit, est déterminante » (*op. cit.*, Adami : 33).

b) Le destin des langues d'origine

Les migrants qui s'installent continuent à pratiquer leur langue d'origine mais dans un espace social toujours plus réduit sous la pression de l'utilisation de la langue dominante. Cet espace concerne la sphère familiale ou communautaire, qui elle-même subit la même pression. Ainsi, les formes de plurilinguisme familial ou individuel varient selon les familles et les individus. Adami nous en donne les deux principales raisons :

« La première tient au fait que la pression de la langue dominante est telle, dans tous les domaines de la vie publique et privée, que les langues d'origine ne peuvent résister longtemps. [...] La deuxième raison majeure de l'abandon progressif des langues d'origine des migrants par leurs enfants, puis leurs petits-enfants, est le fait que les sociétés modernes ouvertes, démocratiques et urbanisées dans lesquelles ils vivent ne connaissent pas de cloisonnement communautaire étanche. [...] A moins d'un repli complet sur la communauté et d'une véritable stratégie de maintien et de transmission transgénérationnelle de l'identité, les langues d'origine ne se transmettent pas spontanément » (2009 : 34-35-36).

4. L'acquisition en milieu naturel

Le processus d'acculturation des migrants adultes est long et complexe du fait des quelques centaines d'heures (dans le meilleur des cas) auxquelles ils ont droit en formation. Ainsi, leur acculturation linguistique est essentiellement due à une acquisition en milieu naturel, c'est ce que Véronique appelle l'« apprentissage naturel » contre l'« apprentissage guidé » :

« L'apprentissage guidé se caractérise par un temps et un espace spécifique, par la présence, physique ou non, d'un apprenant et d'un enseignant ou conseiller, par une démarche pédagogique et par des outils. L'apprentissage naturel au contraire, ou "apprentissage hors institution", se caractérise par le fait qu'[il] s'appuie sur des activités linguistiques et communicationnelles non dissociées du faire social » (1984 : 46).

Pour les migrants adultes engagés dans une formation linguistique, il s'agit d'une situation mixte entre apprentissage guidé et non guidé. Mais le temps d'apprentissage guidé n'est qu'un moment qui s'insère dans le processus d'apprentissage en milieu naturel qui n'est évidemment pas suspendu pendant la formation.

La formation linguistique des migrants s'inscrit donc dans une situation d'immersion presque totale dans la langue cible ce qui a des incidences sur les rapports à la langue et à l'apprentissage de ces personnes :

« Pour les migrants, en effet, l'appropriation de la langue cible n'est pas un but en soi mais un moyen d'intégration : l'apprentissage du français est une nécessité dictée par les impératifs de la vie en milieu exolingue. Les urgences du quotidien en termes de travail, de transport, de consommation, de démarches administratives ou de relations interpersonnelles donnent une orientation essentiellement pragmatique au processus d'apprentissage en milieu naturel. L'objectif des migrants, confrontés à des situations sociolangagières complexes, aux enjeux sociaux et pratiques très importants, est simple : comprendre et se faire comprendre. Face à cet impératif pragmatique, les autres aspects sont secondaires, comme le respect des normes linguistiques notamment » (Adami, 2009 : 38-39).

Ainsi, le niveau de scolarisation et de littératie est un facteur déterminant. En effet, il n'y aura rien de comparable entre un migrant bien scolarisé et un migrant faiblement ou non scolarisé dans ses rapports à la langue et à l'apprentissage.

Les migrants, et les moins scolarisés notamment, utilisent donc dans les situations langagières des tactiques de communication et d'apprentissage pour répondre à chaque nouveau problème. Ces tactiques désignent l'apprentissage par l'interaction exolingue, c'est-à-dire par le contact avec les locuteurs natifs : « toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences significatives entre les répertoires respectifs des

participants » (Albert & Py, 1985 : 35). L'interaction devient ainsi le vecteur principal de l'acquisition de la langue cible pour les migrants en situation d'immersion.

Cependant, il faut rappeler les contextes dans lesquels vivent les migrants. Du point de vue professionnel, ils sont majoritairement ouvriers ou employés non qualifiés. Ils habitent dans des quartiers populaires et n'ont pas suivi une longue scolarité dans leur pays d'origine. Parfois, cette scolarité est même faible ou nulle. Ils entretiennent essentiellement des relations avec leurs pairs sociaux d'où une moindre efficacité dans les procédés de coopération dans l'interaction exolingue :

« Les francophones natifs, avec qui ils sont engagés dans des interactions ont ainsi toutes les chances d'être comme eux des ouvriers ou des employés, vivant dans les mêmes quartiers, avec les mêmes préoccupations quotidiennes, les mêmes soucis et les mêmes loisirs. Et cette connivence sociale est aussi une connivence langagière : la proximité langagière produit une communauté épistémique pour qui la verbalisation n'est pas forcément nécessaire, par la force de l'évidence partagée. Les pairs sociaux avec qui les migrants ont des contacts ont aussi en commun avec les migrants qu'ils portent peu d'attention à la langue comme forme, comme structure » (Adami, 2009 : 45).

5. Alphabétisation et littératie chez le public migrant

Le problème pédagogique et didactique que soulève ce point renvoie au fait que les adultes migrants analphabètes doivent apprendre à lire et à écrire dans une langue qui n'est pas la leur. Mais ce qui est aggravant c'est qu'ils ne savent ni lire et ni écrire dans aucune autre langue. Ils n'ont donc aucun appui dans l'ordre littératien pour aborder l'apprentissage du français. Ainsi, la progression de ces adultes en formation est lente et longue. Néanmoins, il ne s'agit pas de leur part d'une quelconque déficience cognitive, s'ils ont des « problèmes de raisonnement » c'est parce qu'ils ne savent pas lire et écrire.

Donc, alphabétisation et littératie sont étroitement liées et ont des incidences importantes sur l'apprentissage des migrants faiblement ou non scolarisés. Adami propose la définition suivante de l'alphabétisation :

« 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 aux dimensions historiques, sociales, économiques, culturelles et cognitives qu’est la littératie. Ce processus est 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 » (2009 : 60).

Ainsi, le niveau de scolarisation des migrants est un facteur déterminant pour comprendre leur parcours d’intégration dans les sociétés d’accueil. Pendant tout le XX^{ème} siècle, les immigrés en Europe étaient en majorité des travailleurs d’origine rurale, analphabètes ou peu scolarisés, venus chercher du travail dans les pays économiquement développés. La proportion de migrants dont le niveau ne dépasse pas celui du collège en France est très importante. Et certains, n’ont même pas dépassé le niveau de l’école primaire dans leur pays d’origine. Il faut en plus prendre en compte l’assiduité réelle de ces personnes et les conditions matérielles et pédagogiques de leur scolarité. Par exemple, les migrants présents en France originaires d’Afrique (l’Afrique subsaharienne et les pays arabes) ont suivi leur scolarité dans des pays qui affichent les plus forts taux d’analphabétisme. Ils sont originaires de zones géographiques et de groupes sociaux où l’oralité est encore déterminante.

Par ailleurs, les milieux populaires dont sont issus majoritairement les apprenants migrants de français langue étrangère ont un rapport à l’écrit distancié que la scolarisation n’a pas complètement effacé. Ils restent très éloignés des pratiques académiques et méfiants envers les pratiques de lectures déconnectées de la vie « réelle » : « La distance persistante, malgré la scolarisation, entre l’univers de l’écrit et les catégories populaires peut ainsi s’expliquer par la consistance du capital symbolique et les mécanismes de reproduction sociale eux-mêmes activés par la division sociale du travail » (*op. cit.*, Adami : 67).

Après avoir tenté de définir le public concerné, notre cadre théorique va s’orienter maintenant vers la description des lectures en milieux populaires et notamment en ce qui concerne le phénomène de la division sexuelle du travail de lecture. En effet, nous cherchons à recueillir les représentations sociales de la lecture chez un public exclusivement féminin. Nous pouvons alors nous demander si cette spécificité a une influence sur le travail de lecture, objet du chapitre suivant.

Chapitre 3 – La division sexuelle du travail de lecture⁷

1. *Les modes populaires d'appropriation des textes*

1.1. *Les modes d'appropriation des œuvres*

La lecture actualise des dispositions sociales particulières mais la différence notable entre des « non-lecteurs » ou des « faibles lecteurs » et des « forts lecteurs » n'est pas que quantitative. Le nombre de livres lus est important mais le type de livres lus l'est tout aussi et surtout leur mode d'appropriation.

Ainsi, l'analyse des pratiques de lecture des classes populaires ne doit pas se réduire à rendre compte d'une réalité sociale dans des catégories figées :

« Cette conception, qui consiste à qualifier un produit, une œuvre, un objet culturel de "populaire" (ou, ailleurs, de "bourgeois", "petit bourgeois", etc.), implique que l'on situe des "choses" (livre, objet, etc.) ce qui est le produit de la rencontre d'*œuvres particulières* engendrées dans des *formes sociales particulières* et d'êtres sociaux caractérisés par des *modes d'appropriation spécifiques des œuvres* (mode d'appropriation eux-mêmes constitués au sein de formes sociales spécifiques et qui peuvent être différentes de celles qui ont produit les œuvres) » (Lahire, 1993 :102).

Cependant, des produits culturels plus ou moins communs à des groupes sociaux différents existent bel et bien et donnent lieu à ce que Lahire appelle des « appropriations sociales différenciées » :

« Les mêmes œuvres font ainsi l'objet d'usages, d'investissements sociaux différents et parfois même opposés ou contradictoires. En ce sens, un livre qui fait la quasi unanimité sociale est un livre qui, par sa formalité propre (du fait aussi de

⁷ Ce chapitre est inspiré des travaux de Lahire (1993).

sa mise en forme typographique), rend possible la mise en œuvre de modes de lecture diversifiés » (1993 : 102-103).

Mais il faut ajouter que toutes les œuvres ne se prêtent pas à ces modes différenciés d'appropriation.

1.2. Lectures et grandes différences sociales

C'est dans les catégories socioprofessionnelles dont la position dépend le plus du capital scolaire que l'on lit le plus. Le capital culturel est donc déterminant pour expliquer la fréquence des pratiques de lectures. Plus le niveau de diplôme possédé est élevé et plus on trouve de forts voire de très forts lecteurs, des personnes qui échangent des livres ou qui en achète souvent, qui vont à la bibliothèque au moins une fois par semaine et lisent des livres en rapport avec leur travail :

« Il n'est pas étonnant, dans la mesure où la lecture (les bases de la lecture ainsi qu'un mode particulier d'appropriation des textes) s'enseigne à l'école et où l'école est la matrice de socialisation fondamentale au livre, que les pratiques de lectures soient directement corrélées avec le capital scolaire. [...] Qu'elle soit rejetée ou acceptée, la lecture des œuvres ou des genres les plus légitimes (romans⁸) dépend fortement des jugements que l'on porte envers l'école (et envers le mode scolaire de lecture) » (Lahire, 1993 : 105).

Mais cela ne signifie pas que le mode scolaire domine dans les milieux dits « populaires ». En effet, il y a une invariance dans leurs différents modes d'appropriation des textes (journaux, revues, livres divers) puisqu'il y a une volonté d'ancrer les textes dans une réalité objective et pratique, dans un espace connu et vécu nourri d'une expérience passée ou présente.

⁸ « Au sens large incluant les biographies, les autobiographies, les récits historiques, les romans policiers, les romans de science-fiction, etc. » (*ibid.*, p. 105).

2. *Les lectures en milieux populaires*

2.1. *Des livres et des revues pratiques : le texte qui se mue en pratiques*

Ainsi, la tentation est grande d'universaliser les modes d'appropriation des textes des milieux populaires en pensant qu'ils vont le faire de façon scolaire de type commentaire de texte ou exégèse. Un texte uniquement pensé comme un objet de déchiffrement du sens. Or, les modes populaires d'appropriation des textes montrent que cet usage est tout relatif :

« Tout d'abord, les lectures les plus fréquentes des plus faibles lecteurs sont des lectures de "livres pratiques", c'est-à-dire de textes nullement destinés à être interprétés mais à être convertis en pratiques, en série de gestes et d'actions pratiques. Il en va ainsi des livres de cuisine, des livres ou revues de bricolage, de jardinage, de décoration, de musculation, etc. On peut qualifier ces lectures de pragmatiques dans la mesure où le texte trouve son référent au sein d'une pratique immédiate ; elle s'articule à (ou s'ancre dans) une configuration pratique spécifique⁹ » (Lahire, 1993 :106).

Les pratiques culturelles des lecteurs non-diplômés, agriculteurs, ouvriers, etc., montrent qu'ils sont les plus nombreux à lire des livres pratiques. Dans cette population, aussi bien chez les femmes que chez les hommes, les plus faibles lecteurs lisent donc des livres spécialisés (livres pratiques et documentaires sur la nature, les animaux, etc.). Bien souvent, les femmes qui ne lisent aucun roman par an proviennent uniquement des milieux à faible capital culturel (ouvrier, commerçant, paysan) et on ne trouve dans leur entourage familial aucune personne à fort capital culturel. De même, les revues les plus lues dans les milieux populaires concernent les loisirs et la vie pratique. Peu lisent de revues culturelles, politiques, économiques ou scientifiques.

⁹ « Cela ne signifie pas, comme le voudrait le mythe d'une lecture lettrée exclusivement littéraire, que les lecteurs plus diplômés ignorent les lectures pragmatiques, mais que leur champ de lecture, plus étendu, leur donne l'occasion de mettre en œuvre d'autres modes d'appropriation des textes (esthétique, politique, théorique, etc.) que leur formation scolaire, notamment, les a aidés à construire » (*ibid.*, p. 106).

2.2. Lecture de journaux : politique et morale, national et local

La lecture de la presse quotidienne fait aussi partie des pratiques de lectures des milieux populaires parce qu'elle est ancrée dans un espace connu et local. Bien souvent, ces lecteurs s'intéressent le plus aux rubriques « décès », « mariages », « naissances » et « faits divers ». Par exemple, on sait que les agriculteurs sont les plus forts lecteurs de la presse quotidienne et notamment de la presse régionale. Donc une lecture toujours ancrée dans un espace connu parce qu'elle informe sur les faits quotidiens et proches liés à l'expérience vécue. Ainsi, les diplômés de l'enseignement supérieur et les non-diplômés lisent un quotidien tous les jours dans les mêmes proportions pourtant ils « ne lisent pas les mêmes journaux ; les premiers sont les plus portés sur la presse nationale, les seconds sur la presse régionale » (Bourdieu, 1985 : 23). L'intérêt pour ces lectures sur les choses locales, les « choses de la vie » relève plus d'une lecture éthico-pratique que d'une lecture politique à proprement parler :

« Les journaux sont lus à partir des schèmes "ordinaires" de la vie quotidienne (éthico-pratiques) et non à partir d'une connaissance spécifique d'un réseau complexe de problématiques proprement politiques. La "réduction" du politique à l'éthico-pratique implique comme une dénégation pratique de l'ensemble des références politiques qu'il faut posséder pour lire politiquement un fait et ramène les événements les plus politiquement constitués à des événements pris dans le langage de la morale pratique » (Lahire, 1993 : 111).

2.3. Le dictionnaire comme livre de base

Le dictionnaire, symbole scolaire par excellence, apparaît comme le livre de base des classes populaires. Il est notamment très consulté par les femmes. Il joue souvent le rôle d'arbitre, de « juge de paix » dans les accrochages familiaux ou amicaux sur l'orthographe ou le sens des mots (au cours de partie de scrabble, en regardant une émission de télévision par exemple). Le dictionnaire fonctionne aussi comme une mini-encyclopédie puisque tout y est expliqué et l'on peut « tout » savoir en le consultant. Cela lui confère une « conception réaliste du savoir comme somme de connaissances éparses appréhendables par les définitions

du dictionnaire. [...] Les mots sont alors perçus comme des clefs symboliques d'entrée dans certains univers légitimes » (Lahire, 1993 : 111).

2.4. Lecture scientifique et technique

L'intérêt chez certains lecteurs des classes populaires pour des ouvrages scientifiques (astronomie, écologie, mécanique, etc.) montre leur envie de connaître le fonctionnement des choses, les mécanismes du réel, les secrets de la nature, etc. Les revues de vulgarisation scientifique sont très appréciées car elles mêlent anecdotes et aventures :

« Ce goût pour les ouvrages qui expliquent les fonctionnements réels (physiques, naturels, etc.) est très lié à l'affinité pour des textes qui s'annulent comme tels pour énoncer le réel. Là encore, il y a un intérêt profond pour des "choses vraies", pour l'explication de phénomènes réels et souvent un peu mystérieux (le triangle des Bermudes, etc.) » (Lahire, 1993 : 114).

2.5. Lecture de romans : poids relatif de l'expérience ordinaire et de l'expérience livresque

Les dispositions que les lecteurs mettent à l'œuvre au cours de leur lecture d'un texte littéraire sont différentes selon le poids de l'expérience non littéraire (l'expérience de la vie quotidienne) et littéraire (les références littéraires et plus largement artistiques) :

« Le champ des positions littéraires est plus ou moins intériorisé par les lecteurs en tant qu'univers mental de références stylistiques et plus ou moins convoqué dans la production du sens de l'œuvre au moment de sa lecture. La lecture s'éloigne d'autant plus de l'expérience quotidienne que le lecteur possède la compétence à situer esthétiquement sa lecture » (Lahire, 1993 : 114).

Néanmoins, il faut relativiser cette « lecture par références » (*ibid.*, p. 114) car ce n'est pas le mode de lecture de ceux qui ne lisent qu'à travers des schèmes éthico-pratiques

d'expériences (ou d'expériences ordinaires). De cela provient souvent une stigmatisation des lectures dites « populaires » taxées de mauvais goût car elles engagent la participation, l'identification, l'ancrage plus immédiat aux éléments de l'expérience quotidienne et donc éthico-pratiques et pragmatiques : « Cette *lecture pragmatiquement ancrée* s'oppose à toutes les formes de *lecture littérairement ancrée*, qui prennent sens *par référence à d'autres lectures, dans un fonctionnement de références littéraires relativement autonome* » (*op. cit.*, Lahire : 115).

Ainsi, très souvent les critères de choix des livres évoqués par les personnes des classes populaires sont liés à une disposition éthico-pratique. Pour certaines mêmes, ce type de lecture ne fait pas partie de leur temps libre.

Quant aux lecteurs de romans des classes populaires, ils rejettent tout ce qui a trait au « fictif », aux histoires qui n'ont « pas de sens » trop éloignées de leurs intérêts. Les « histoires vraies », « réelles » et « terre à terre » ou qui sont écrites comme si elles étaient vraies ou réelles sont leurs lectures favorites. L'effet recherché est autant celui du « réel » ou du « véridique » que l'effet de réel ou d'authenticité. Le lecteur peut ainsi « faire comme si » tout en étant jamais complètement dupe de leur caractère fictif.

Certains lecteurs des classes populaires disent même aimer les gros livres pour « vivre longtemps » avec eux. Vivre le texte plutôt que de le prendre pour « ce qu'il est », à savoir *un texte*. Ainsi, les lectures romanesques appréciées rendent possibles l'adhésion et l'identification, positives ou négatives, à l'histoire et permettent de faire travailler de façon imaginaire sa propre expérience. Pour certains lecteurs, la lecture de romans permet de suivre des modèles et des normes de comportements, des rôles et ainsi être lu comme un manuel ou un guide éthico-pratique de savoir-vivre : « La littérature (vs la théorie) livre des "cas" plutôt que des règles, des situations plutôt que des théories. L'activité du lecteur populaire peut être parfois comparée à une sorte de rapprochement jurisprudentiel entre des situations vécues et des situations écrites » (*op. cit.*, Lahire : 119).

Ces lecteurs mettent donc souvent en œuvre des formes variées d'identification qualifiées de « naïves » et rejetées par les lecteurs légitimes, c'est-à-dire par ceux qui privilégient la forme par rapport au thème.

Ainsi, le livre peut jouer un rôle quasi « réparateur » à la suite de drames car « la lecture permet de faire travailler son chagrin, son expérience douloureuse pour mieux l'accepter, pour essayer de donner du sens à ce qui est insensé et insupportable » (*op. cit.*, Lahire : 121).

Inversement, il y a chez ces lecteurs un très net refus de ce qui empêche la participation : ils veulent être pris dans l'action, vivre la vie des héros.

Par ailleurs, ces lecteurs créent bien souvent un lien étroit entre la lecture et la télévision car le média est oublié au profit de l'investissement éthique ou pratique qu'il permet :

« Ce phénomène, qui se répète à plusieurs reprises, marque le fait que, même si la lecture nécessite un apprentissage mettant en œuvre des retours réflexifs sur le langage (analyse de la chaîne sonore ou du "sens"), une fois cette compétence acquise, elle peut être oubliée au profit de la participation, de l'investissement affectif (social) » (*op. cit.*, Lahire : 122).

2.6. Quelques remarques

a) Délégation culturelle

En matière de lecture, les plus dépourvus de capital scolaire sont ceux qui souvent acceptent les délégations d'autorité culturelle les plus visibles et les plus directes. Ainsi, ils laissent faire des choix de livres à leur place à la différence des plus diplômés :

« [...] ceux qui sont dotés des plus forts diplômes, et qui ont intériorisé les principes scolaires de choix des livres, ont toutes les chances d'être parmi ceux qui n'acceptent que les formes les plus euphémisées et les plus intellectuelles de délégation leur permettant au moins de vivre l'illusion du "choix éclairé", "libre" et "critique" (dans la lecture "critique" des critiques notamment) » (Lahire, 1993 : 123).

b) Les cas d'autodidaxie

Certains personnes qui appartiennent aux classes populaires développent une vraie passion pour la lecture et deviennent alors proches des lecteurs des groupes fortement dotés en capital scolaire en ce qui concerne leurs pratiques de lecture. Mais souvent leur faible capital économique freine l'achat d'imprimés. Ils ont un réel désir socialement constitué (en grande partie hors de l'école) pour la lecture (les lectures). Lorsqu'on considère pareil lecteur, on se rend compte que le « temps manquant » invoqué par de nombreux faibles lecteurs des classes populaires n'est pas suffisant pour expliquer leur faible pratique¹⁰.

c) La mémoire des textes

Quelles sont finalement les conditions qui rendent les lectures mémorables ? Là encore, les phénomènes de surestimation, souvent non-conscients, des pratiques de lecture les plus légitimes vont porter aux nues les livres plus que d'autres types d'imprimés. Autrement dit la lecture « choisie », personnelle, impliquant des temps de lecture relativement longs, des romans les plus légitimes.

d) Lectrices

Comme nous l'avons dit les femmes consultent assez régulièrement le dictionnaire. Elles sont aussi nombreuses à lire des livres spécialisés, des journaux, des revues et le programme de télévision. Seules les bandes dessinées font peu partie de leurs lectures. Leurs lectures sont donc plus diversifiées. Les femmes sont de plus fortes lectrices que les hommes : elles lisent davantage de livres par an que les hommes. Quant à la lecture de journaux, les femmes sont moins assidues que les hommes. Et les choix à l'intérieur du journal sont partagés. Enfin, les femmes sont plus nombreuses à être ou à avoir été abonnées à un organisme de vente de livres par correspondance. Par ailleurs, l'activité de lecture, comme activité passive et solitaire, est

¹⁰ « Ainsi Bourdieu remarque que "la lecture c'est ce qui apparaît spontanément quand on va avoir du temps à ne rien faire, quand on va se retrouver enfermé seul quelque part" (1985 : 225). Or, il faut rester très prudent vis-à-vis des explications sociologiques ou des justifications fournies par les enquêtés eux-mêmes – je n'ai pas le temps – en termes de "temps disponible". Pourquoi tel ouvrier, lorsqu'il a du temps, pratique-t-il plutôt le football que la lecture ? Pourquoi telle employée qui a le même emploi du temps qu'une autre lit-elle 20 livres par an alors que sa collègue n'en lit aucun ? » (Lahire, 1993 : 125).

plutôt perçue par les hommes comme une activité féminine. Or, cette « passivité » est « en fait de l'attente patiente qui implique un contrôle des affects, une maîtrise de soi parfaitement incorporée. Les hommes plus volontiers intéressés par les lectures courtes, feuilletées, d'"informations", sont beaucoup plus réticents vis-à-vis des lectures longues de romans » (Lahire, 1993 : 170). Il existe donc des différences importantes de lecture entre les hommes et les femmes comme le souligne Lahire :

« Il semble, là encore, que ce soit une forme de maîtrise de soi, impliquant un plus grand "calme" et une moins forte nécessité de "bouger", d'"être actif", qui permette de rendre raison du fait que les femmes de ces milieux populaires sont de plus fortes lectrices de livres que les hommes. A l'activité impliquant de la dépense physique, extérieure au foyer, plutôt masculine, s'oppose l'activité plus calme, se pratiquant au foyer plutôt féminine » (1993 : 174).

Maintenant que nous avons circonscrit notre cadre théorique, nous allons passer à la deuxième partie de ce mémoire qui concerne l'objet de la recherche et la méthodologie utilisée pour recueillir nos données. Nous verrons quel est le cadre de cette étude avec son objectif de recherche, puis, nous parlerons de la méthodologie exploitée.

Partie 2

—

L'objet de la recherche et la méthodologie utilisée

Chapitre 1 – Le cadre de la recherche

1. Mon contexte d'enseignement/apprentissage

Depuis 2009, je travaille comme formatrice de français langue étrangère/langue seconde et d'alphabétisation dans l'Association Point Formation dont le siège est à Martigues dans les Bouches-du-Rhône. C'est une association à but non lucratif de loi 1901 qui mène des actions locales pour favoriser la maîtrise des savoirs de base afin de faciliter l'insertion socioprofessionnelle des publics. Je travaille principalement dans les centres sociaux de Martigues et de Port-de-Bouc.

Les personnes sont envoyées sur l'action par différentes structures d'orientation (Pôle Emploi, la Mission Locale, Le Centre de Documentation Sociale, etc.) mais elles peuvent aussi se présenter sur candidature spontanée. Pour les personnes orientées par les structures partenaires, il leur est fortement recommandé de suivre cette formation mais il n'y a aucune « obligation »¹¹. Le dispositif de l'Association est hors CAI¹².

Je reçois un public migrant d'adultes dont la moyenne d'âge est assez élevée. Ce sont majoritairement des femmes originaires d'Afrique du Nord (Algérie et Maroc) même si d'autres origines sont représentées. La plupart sont demandeuses d'emploi touchant le Revenu de Solidarité Active (RSA), il y a des inactives et des personnes en attente de régularisation de leur situation. C'est presque essentiellement un public analphabète. De part mon métier de formatrice, je suis particulièrement sensibilisée à la lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme c'est pourquoi j'ai voulu réaliser cette recherche auprès de ce public.

Ma situation d'enseignement/apprentissage est variée parce que j'enseigne dans des lieux différents et donc dans des conditions différentes, mais le public reste à quelques exceptions

¹¹ « Ce qui singularise la formation linguistique des migrants, c'est le contexte social, les objectifs de la formation et les apprenants eux-mêmes. L'apprentissage du français n'est jamais un choix mais une nécessité, voire une contrainte [...]. Les apprenants abordent cependant la formation de façon diverse : certains d'entre eux s'y engagent avec la ferme volonté de progresser parce qu'ils ont conscience de l'enjeu social, tandis que d'autres n'y voient pas d'intérêt et prennent leur mal en patience pendant ce temps de formation » (Adami, 2009 : 101).

¹² Le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) est un contrat qui « lie symboliquement les migrants primo-arrivants, qui sont obligés de le signer, et le pays d'accueil, à travers les autorités en charge des questions d'immigration. Le CAI repose sur le principe suivant : les migrants ont droit à une formation linguistique dès leur arrivée mais ils s'engagent à suivre une formation civique et à respecter les lois de la République. Ce contrat, mis en place à partir de 2005 et rendu obligatoire en 2007, est une étape dans la reconnaissance du droit à la langue des migrants pour lequel les associations se sont longtemps battues » (Adami, 2009 : 23).

près le même. J'accueille des groupes composés de 10 à 12 personnes qui fonctionnent en entrées et sorties permanentes. Le système des entrées et sorties permanentes signifie que l'apprenant peut s'inscrire à la formation à tout moment dans l'année.

J'ai un cours le lundi matin de 9 heures à 12 heures dans les locaux de l'Association à Martigues, c'est l'« atelier FLS » (Français Langue Seconde). Il est destiné en priorité aux habitants de la ville qui sont pris en charge par un financement CUCS¹³. Les stagiaires suivent un premier parcours de 81 heures (soit environ 6 mois) qui est renouvelable jusqu'à ce qu'ils aient atteint leurs objectifs de départ¹⁴. Alors, je les oriente sur d'autres dispositifs si besoin est ou ils continuent leur apprentissage en milieu naturel. Ce temps de formation n'est qu'un temps intercalaire dans le processus global d'acquisition parce que, comme le décrit Adami : « l'apprentissage en milieu naturel est surdéterminant. L'apprentissage guidé s'insère donc dans le processus d'acquisition pour l'accélérer ou en modifier éventuellement le cours » (2009 : 103).

Je reçois principalement des personnes migrantes analphabètes dont les parcours sont assez longs s'il n'y a pas de rupture. J'ai quelques personnes déjà scolarisées dans leur pays d'origine mais souvent à des niveaux débutants dans l'apprentissage du français. J'accueille également de jeunes illettrés qui sont en formation ETAPS et ETAPS Tremplin¹⁵ dont je m'occupe le reste du temps. Il s'agit pour eux d'un renforcement en français.

J'assure aussi sur Martigues un atelier d'alphabétisation communément appelé « atelier alpha » dans les locaux du Centre Social Jeanne Pistoun. Il est fréquenté par des personnes du

¹³ « Les Contrats Urbains de Cohésion Sociale (CUCS) constituent le nouvel outil contractuel de la politique de la ville. Signés en 2007 pour une période de trois ans, ils sont conçus pour être le cadre de mise en œuvre du projet de développement social et urbain en faveur des habitants de quartiers en difficulté reconnus comme prioritaires. S'inscrivant dans la suite des contrats de ville, ils s'en différencient par une ambition moindre et par un souci de plus grande efficacité. Leur contenu, resserré sur quelques thématiques prioritaires, ainsi que leur suivi sont étroitement encadrés par les circulaires du ministère de la ville » (Philippe Méjean, 2008 : 1).

¹⁴ Je leur fait passer un positionnement de départ qui me permet de connaître le niveau des stagiaires et leurs besoins, puis une évaluation intermédiaire à mi-parcours pour évaluer leurs progrès et enfin une évaluation de fin de parcours pour voir leurs acquis. Je fais toujours un retour sur ces différentes évaluations avec les stagiaires puis nous discutons ensemble de l'intérêt ou pas de renouveler le parcours. Dans les centres sociaux, c'est un peu différent car les stagiaires sont inscrits pour une activité proposée par le centre qui dure 8 mois et ils peuvent renouveler leur adhésion autant de fois qu'ils le désirent chaque début d'année scolaire.

¹⁵ « Les Espaces Territoriaux d'Accès aux Premiers Savoirs (ETAPS) visent l'acquisition des savoirs généraux mais aussi ceux de la langue française, langue seconde, selon les besoins des personnes concernées, ainsi que le développement de la culture générale et de la connaissance de l'environnement social, économique, institutionnel, dans la perspective d'accès à une qualification professionnelle, à l'emploi et à l'éducation permanente. Ils s'adressent aux jeunes de 16 à 25 ans non qualifiés et sans emploi. La formation se déroule à temps plein, soit 35 heures par semaine et ouvre droit à rémunération pour les stagiaires de la formation professionnelle continue » (Sources : <http://www.emploiinformationpaca.org/fr/espace-public/construire-sa-vie-professionnelle/sprfpa/etaps.aspx>). Les ETAPS Tremplin ont en plus la particularité d'avoir un suivi par la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ).

quartier désireuses d'apprendre ou de consolider leur connaissance en français. Il a lieu tous les vendredis matin de 9 heures à 12 heures et dure de début octobre à fin mai. Il suffit de payer l'adhésion et le cours est « gratuit ». Ce sont principalement des personnes analphabètes qui participent à cet atelier mais aussi des personnes déjà scolarisées dans leur pays d'origine qui, pour des raisons pratiques, préfèrent suivre le cours dans ce centre. Il y a également quelques personnes illettrées. Dans le centre, il y a une coordinatrice qui est mon interlocutrice privilégiée pour répondre à mes besoins et aux problèmes que je pourrais éventuellement rencontrer. Elle vient voir le groupe tous les vendredis matin pour discuter autour d'un café et lui donner des informations sur les activités du centre. C'est une personne référente entre le centre et le groupe parce qu'elle mobilise les stagiaires et leur famille sur d'autres activités, ce qui permet un renforcement du lien social.

A Port-de-Bouc, j'assure deux autres ateliers FLS à la Maison des Services au Public (MSP)¹⁶ avec un public majoritairement analphabète ou ayant, bien souvent, un niveau débutant en français. Ces personnes sont également prises en charge par un financement CUCS. Elles s'inscrivent pour un premier parcours de 81 heures renouvelables dans les mêmes conditions que pour l'atelier FLS de Martigues. Le groupe 1 vient le mardi matin de 9h à 10h30 et le vendredi après-midi de 13h45 à 15h15. Le groupe 2 vient le mardi soir de 16h30 à 18h et le vendredi après-midi de 15h30 à 17h. Les groupes ont été constitués en fonction de la disponibilité des personnes. Le cours du soir a été mis en place principalement pour les salariés.

Cette année pour compléter mes heures, j'ai aussi travaillé dans le Centre Social Nelson Mandela à Port-de-Bouc. Je m'occupais de l'« atelier alpha - groupe 1 ». L'accent était mis sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture mais aussi sur la compréhension et l'expression orale. Je travaillais tous les lundis et jeudis après-midi de 14 heures à 16 heures. J'avais une coordinatrice et nous avons travaillé dans les mêmes conditions que dans le Centre Social de Martigues. Le public devait être adhérent pour participer à cet atelier.

Ces différentes configurations m'ont permis de me rendre compte que le public que j'accueille présente certaines similitudes. Ce sont des femmes adultes relativement âgées, des

¹⁶ La MSP ouverte fin 2002 a « pour fonction d'être d'abord un lieu qui ne se réduise pas à de simples permanences pour des populations en difficulté, mais un espace chargé d'accueillir des services publics, des associations et acteurs de la vie publique agissant en faveur du développement social et économique, la solidarité, la lutte et la prévention de l'exclusion sous toutes ses formes, le développement de la vie associative, au moyen d'accueils personnalisés ou d'activités collectives y compris de caractère socioculturel » (Sources : www.msp-portdebouc.fr/).

migrantes originaires d’Afrique du Nord pour la plupart. Elles sont bi-plurilingues. Elles sont en difficulté avec l’écrit puisqu’elles sont analphabètes. Elles appartiennent, en raison de leur situation dans le pays d’accueil mais aussi dans leur pays d’origine, aux milieux populaires. Toutes sont en insertion socioprofessionnelle. Leurs premières préoccupations ne sont donc pas scolaires parce que, bien souvent, elles ne se trouvent pas dans une situation de sécurité matérielle qui leur permettrait d’aborder l’apprentissage de façon sereine.

Les spécificités de la formation linguistique que je propose à ce public migrant relève du domaine de la didactique du français langue étrangère puisqu’il s’agit de lui enseigner le français qui n’est pas sa langue première. Mais le fait que cette formation ait lieu dans un contexte sociolinguistique où le français est la langue dominante fait que ce domaine relève du français langue seconde¹⁷. Cette formation qui s’adresse à des adultes est basée sur l’andragogie ou « pédagogie des adultes » (Leclercq, 1999 : 153). Chaque apprenant devient un « acteur social possédant une identité personnelle » qui « construit le savoir et les compétences qu’il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui » (Cuq, 2003 : 21). L’objectif social de cette formation vise l’insertion du public migrant qui doit le mener à l’intégration¹⁸. La démarche, les contenus et les orientations de la formation sont donc étroitement liés à cet objectif¹⁹.

Nous venons de décrire notre situation d’enseignement/apprentissage parce que cela nous a semblé important pour comprendre pourquoi nous effectuons cette recherche auprès de ce

¹⁷ « La notion et le terme de Français Langue Étrangère (FLE) sont apparus pour désigner une démarche didactique spécifique, en l’occurrence l’enseignement/apprentissage du français destiné à des apprenant(e)s pour lesquels il n’est pas la langue maternelle. [...] La notion et le terme de Français Langue Seconde (FLS) sont utilisés pour marquer la distinction entre le point de vue de l’apprenant(e) et celui de la situation sociolinguistique et des pratiques langagières, contrairement au FLE » (Vicher, 2012 : 7).

¹⁸ « L’insertion est donc le fait pour les migrants de s’introduire, pour y trouver une place, dans la structure complexe de la société du pays d’accueil en empruntant des voies de passage professionnelles, sociales ou relationnelles qui les conduiront éventuellement à des formes d’intégration. Celle-ci est une étape de stabilisation positive du parcours d’insertion par le fait que le migrant occupe une position stable dans la structure sociale. Cependant, le parcours ne s’arrête pas à la phase de l’intégration car le processus d’insertion peut continuer jusqu’à l’assimilation, c’est-à-dire la phase ultime où le migrant est « semblable » aux autres membres de la communauté sociale dans le sens où il ne s’en distingue plus par le fait qu’il est migrant. Ses différences et ses ressemblances sont celles des autres membres de la communauté nationale » (Adami, 2009 : 103).

¹⁹ « Inscrite dans un contexte social auquel elle ne peut se soustraire, la formation des migrants peut donc se fixer pour objectif d’aider les apprenants à emprunter les voies sociolangagières de l’insertion et à en tirer le maximum de profits linguistiques pour qu’ils puissent continuer à apprendre en milieu naturel. C’est une démarche heuristique qui compose avec les contraintes institutionnelles, les besoins spécifiques des apprenants et la réalité du processus d’acquisition de la langue cible. Le temps de formation est souvent insuffisant et les besoins des apprenants sont énormes parce qu’ils ont besoin d’être rapidement autonomes en milieu homoglotte » (*op. cit.*, Adami : 105).

public. A la suite de cette partie, nous allons parler de l'objectif de notre recherche ainsi que des hypothèses de travail que nous avons émises.

2. L'objectif de la recherche

Ce sont les besoins de notre public spécifique en matière d'apprentissage de la langue française qui ont déterminé la mise en œuvre de ce travail de recherche. En effet, c'est un public analphabète qui exprime une forte demande au niveau de la maîtrise de la lecture et nous souhaitons mieux comprendre ce que celle-ci représente pour lui. Notre objectif est alors de recueillir ses opinions, ses attentes et ses jugements vis-à-vis de la lecture afin de mieux le connaître pour pouvoir l'aider dans ses apprentissages. De plus, nous voulons décrire ses pratiques de lecture pour savoir dans quel contexte sociolinguistique il évolue. Les questions centrales de notre recherche sont donc les suivantes : en fonction de leur niveau de scolarisation, de leur niveau de maîtrise du français, de leur situation linguistique (bi-plurilinguisme), de leur situation socioprofessionnelle, quelles sont les représentations sociales de la lecture chez ces femmes migrantes ? Et comment ces représentations sociales sont-elles marquées par le phénomène de la division sexuelle ? Phénomène qui a notamment été exploré par le sociologue Bernard Lahire dans l'ouvrage *La raison des plus faibles* (1993). Il a analysé en particulier les pratiques de lecture quotidiennes et domestiques des milieux populaires pour saisir des rapports au monde qui rendent compte de cette division sexuelle du travail de lecture. L'objectif de notre mémoire est donc d'explorer à nouveau cette question mais dans un contexte sociodidactique et socioéconomique complètement différent.

Dans cette étude, nous avons fait le choix de ne pas perdre de vue que ce sont des êtres sociaux concrets qui entrent dans des relations d'interdépendance spécifiques et non des « variables » ou des « facteurs » qui agissent dans la réalité sociale. Il faut donc « prendre en compte des situations singulières, des relations effectives entre des êtres sociaux interdépendants, formant des structures particulières de coexistence [...], plutôt que des corrélations entre variables qui sont des recompositions sociologiques de réalités sociales trop "fortes", trop destructurantes ou trop abstraites pour comprendre certaines modalités du social

et, du même coup, certains aspects des réalités sociales dans leur ensemble²⁰ » (Lahire, 1995 : 31). Notre but, en construisant des contextes plus restreints, est de ne pas déconstruire les réalités que les indicateurs objectifs nous proposent. Nous ne voulons pas proposer des exemples caricaturaux, idéaux qui seraient insatisfaisants pour comprendre la réalité sociale. En effet, des pratiques qui semblent équivalentes peuvent être réparties entre des êtres sociaux particuliers de manière très différente :

« La cohérence des dispositions sociales que peut avoir intériorisées chaque être social dépend donc de la cohérence des principes de socialisation auxquels il a été soumis. [...] Il y a toujours chez chaque être social, à quelque degré que ce soit, des compétences, des manières d'être, des savoirs et savoir-faire ou des dispositions ébauchés, esquissés mais non actualisés dans tel ou tel moment de l'action ou, plus largement, dans tel ou tel moment de la vie et qui peuvent être mis en œuvre à d'autres moments, en d'autres circonstances » (*op. cit.*, Lahire : 33-34).

Ainsi, on peut dire que les configurations sociales²¹ que nous avons reconstruites ne sont que des « morceaux choisis » de configurations plus larges, loin de toucher du doigt la complexité du réel. Nous souhaitons montrer comme le dit Lahire : « qu'il est possible, de façon tout à fait expérimentale, et sur un petit nombre de cas, de penser des cas particuliers sociologiquement, dans leur ordre de complexité spécifique » (1995 : 39).

3. La formulation des hypothèses

L'hypothèse centrale de notre travail de recherche est la suivante : les représentations sociales de la lecture des femmes concernées par l'étude sont surdéterminées par leur sexe plus que par toute autre caractéristique sociale. En effet, on sait que plus les familles sont dépourvues de capital culturel et plus la division sexuelle du travail de lecture est marquée.

²⁰ « [...] et ce n'est pas un hasard si les critères de niveau de revenu et de niveau de diplôme sont aussi fréquemment utilisés dans les études sociologiques. Mais il faut aussi aller parfois chercher d'autres critères moins objectivés (et plus difficilement objectivables) pour comprendre certains phénomènes sociaux » (Lahire, 1992a : 103).

²¹ « On définira donc une configuration sociale comme l'ensemble des liens constituant une "partie (plus ou moins grande) de la réalité sociale conçue comme un réseau de relations d'interdépendance humaine. Le découpage de cette partie d'un réseau lui-même continu dépend du point de vue de connaissance adopté » (Lahire, 1995 : 37).

Au quotidien, ces femmes ont dû développer des savoir-faire spécifiques concernant la lecture même si leur rapport à l'écrit est particulier parce que l'homme a, bien souvent, le rôle de pourvoyeur des ressources du ménage alors que celui de la femme concerne la gestion domestique. De plus, ce sont les femmes qui sont chargées « d'affronter les marchés dominants » (Bourdieu, 1983 : 104) tels que l'école, la sécurité sociale, le médecin, etc. On peut alors se demander pourquoi ces pratiques de lecture sont-elles dévolues aux femmes ? Parce que ces pratiques, aussi peu reconnues et visibles socialement que l'activité domestique dans son ensemble, s'inscrivent dans des relations hommes/femmes bien connues. Il est inévitable de parler du statut culturel des femmes et donc de la division sexuelle du travail domestique et des tâches structurellement assignées aux femmes.

Ainsi, nos hypothèses de travail découlent directement de ces considérations centrales et reposent sur les postulats suivants :

- Il existe un lien entre les pratiques de lecture de ces femmes et leur statut culturel de femme ;
- Leurs besoins et leurs attentes vis-à-vis de la lecture en langue française sont liés à leur gestion domestique intérieure (la maison, le foyer) et extérieure (les différentes administrations) ;
- Leur apprentissage de la lecture est aussi (mais pas seulement) conditionné par leur sexe ;
- Leurs représentations sociales de la lecture dépendent de leur sexe ;
- Elles ont développé des savoir-faire spécifiques concernant la lecture du fait de leur statut culturel de femme.

Notre travail de recherche va donc consister à vérifier ces hypothèses par l'analyse des données recueillies. Cette recherche s'enracine ainsi dans le domaine de la sociologie parce qu'elle veut rendre compte de l'impact du genre dans les représentations sociales. Nous espérons saisir la spécificité des pratiques féminines de lecture pour essayer de saisir des rapports au monde particuliers tels que les phénomènes de sexuation de la lecture au sein des milieux populaires. Parce que ces pratiques sont constitutives de mises en forme du monde.

Pour poursuivre notre travail de recherche, nous allons commencer par décrire la méthodologie utilisée et en cerner les limites. Nous verrons ainsi quel est le mode de recueil de données que nous avons choisi dans le chapitre qui suit.

Chapitre 2 – La méthodologie utilisée

1. Le contexte de la recherche

Notre méthodologie de recherche repose sur une démarche descriptive puisqu'elle tente de décrire et d'observer certains phénomènes (la sexuation des représentations sociales de la lecture) qui se basent sur l'analyse d'un terrain précis (ici, des femmes migrantes analphabètes apprenantes de FLE/FLS). Cette étude est donc résolument empirique et propose une étude de cas comme le définit Bullen : « les études de cas cherchent à comprendre la complexité d'un système délimité qui est un phénomène comme un cours, un programme, une institution, une personne ou un groupe social. [...] Elles cherchent à révéler l'interaction entre différents facteurs caractéristiques du phénomène » (1997 : 19).

Par ailleurs, notre recherche est qualitative car elle tente de mettre en évidence et de comprendre des phénomènes sans se préoccuper des aspects chiffrés et des validations statistiques. Elle fait appel à notre interprétation (nécessairement subjective) en s'appuyant sur un corpus restreint de témoignages. En effet, les résultats de cet échantillonnage n'ont pas pour but d'être représentatifs de la population observée mais ils essaient de mettre en lumière un phénomène : la division sexuelle dans les représentations sociales de la lecture de femmes migrantes analphabètes apprenantes de FLE/FLS. Pour être représentatifs, ces résultats devront donc être repris et vérifiés auprès d'un plus grand nombre de personnes. Nous avons donc choisi comme mode d'investigation privilégié de cette recherche qualitative les entretiens individuels.

1.1. Les entretiens individuels²²

Pour notre travail de recherche, nous avons utilisé un mode d'investigation inspiré de la sociolinguistique en réalisant des entretiens semi-directifs d'une manière synchronique, c'est-à-dire à un moment précis ni avant ni après un temps de formation. L'objectif était de

²² Voir la transcription des entretiens annexe 3.

recueillir les représentations sociales de la lecture des personnes interrogées à un instant T, pendant leur formation, sans étudier les éventuelles évolutions de ces représentations.

La dimension semi-directive des entretiens peut se situer dans une méthodologie directe puisqu'elle consiste à entrer directement en contact avec les sujets pour les observer et les interroger. Mais l'on sait que toutes les méthodologies, quelles qu'elles soient, ont une incidence sur le terrain observé²³. Alors, on pressent intuitivement que l'entretien relève d'une méthodologie « moins directe » puisque la méthode utilisée provoque les données de l'analyse, donc l'on peut parler de « méthodologie intermédiaire » (Loubet del Bayle, 2000 : 34). En effet, nous n'avons pas observé quelque chose qui existe directement dans le réel mais nous avons observé des données que nous avons provoquées nous-même par le biais de ces entretiens. Par ailleurs, le choix de l'entretien se justifie par le fait qu'« il n'atteint pas directement les pratiques, il recueille les dires, autrement dit des représentations - liées à des opinions, des attitudes ou des pratiques » (Millet, 2009 : 5).

Nous avons donc mené des entretiens individuels avec un caractère plutôt intensif parce qu'ils étaient centrés sur la personne pour recueillir des informations les plus précises possibles. C'est l'entretien compréhensif que nous avons privilégié car il répond à deux exigences intéressantes pour notre recherche : « permettre à l'interviewé de structurer lui-même sa pensée autour de l'objet envisagé et approfondir des points que l'enquêté n'aurait pas envisagés par lui-même » (Ruquoy, 1995). Ce type d'entretien permet d'envisager la conduite d'entretien autrement, c'est-à-dire en le rapprochant de la conversation, sans dénier les spécificités de la relation enquêteur/enquêté, socialement ancrée. Il s'agit donc d'une conversation particulière dont les maîtres mots de l'attitude de l'enquêteur vis-à-vis de l'enquêté sont :

- la compréhension, qui ne veut pas dire intrusion : l'enquêteur doit rester « modeste et discret » (Kaufmann, 1996 : 51) ;
- l'empathie : l'enquêteur doit se mettre à la place de l'enquêté pour « oublier ses propres opinions et catégories de pensées » (*ibid.*, p. 51) ;
- la facilitation de la parole qui nécessite, toujours selon Kaufmann, un engagement de l'enquêteur ;

²³ « Toute intervention a des effets secondaires, des externalités qui prennent parfois la forme de dégâts collatéraux. Le plus important et le plus systématique d'entre eux est évidemment de modifier l'objet observé. [...] tous les chercheurs savent désormais que l'acte de connaissance inclut nécessairement la destruction partielle, ou au moins la modification de ce qu'ils observent » (Charlier & Moens, 2006 : 108).

- l'ouverture à l'autre.

Cependant, même si l'on s'approche de la conversation ordinaire, il ne faut pas perdre de vue que c'est une conversation particulière où les rôles sociaux ne sont pas égaux. Se pose alors la question de la position de l'intervieweur qui doit savoir s'effacer. Sa neutralité doit lui permettre de conduire ce que Kaufmann nomme « l'entretien impersonnel » dans lequel ce non-engagement de la part du chercheur - ou cette « non-personnalisation » - aboutirait à la non-personnalisation des réponses (1996 : 16-17). Mais selon Gotman, « Rien ne sert de s'effacer, de regarder de biais, de baisser les yeux, de prendre un air modeste, de se faire tout petit et, oublier, nul ne croira que vous n'avez pas d'opinion sur le sujet qui vous occupe, ni préférence aucune. [...] L'enquêtée a son idée, ou cherche à s'en faire une, rétablissant ainsi bon gré mal gré le « face à face » (1985 : 163). Pour Bourdieu, l'enquêteur ne peut pas être neutre car les questions posées ne seraient qu'« irréelles et abstraites » pour l'enquêté. L'entretien doit donc se construire sur une participation interactive par laquelle l'enquêteur « s'engage dans la conversation engageant ainsi son interlocuteur à s'y engager » (*ibid.*, 1993).

Ainsi, l'un des principaux avantages de l'entretien mené selon les méthodologies compréhensives est d'obtenir des réponses longues et nuancées sur le sujet que l'on a proposé : « Il y a ainsi construction dynamique (et interactive) de l'objet par l'enquêté et non par le seul chercheur imposant sa propre construction. Si le matériau linguistique recueilli est riche, les analyses peuvent alors être fouillées » (Millet, 2009 : 11).

Par ailleurs, ces entretiens compréhensifs permettent aussi de donner la parole à des personnes qui ne l'auraient pas autrement dans l'espace social : « On observe alors que, lorsque la relation enquêteur/enquêté s'engage sur le mode compréhensif, les sujets se sentent investis d'une mission de témoin social. Ainsi, très souvent, lorsque l'entretien est bien conduit, on suscite un véritable intérêt de la part des enquêtés grâce à cette possibilité qu'ils ont d'exprimer leurs sentiments, leurs émotions, leurs vécus » (*op. cit.*, Millet : 11).

Pour mener ces entretiens, nous avons également élaboré un guide d'entretien qui n'a pas été conçu comme un guide linéaire mais comme la mise en ordre de thèmes et de sous-thèmes qui devaient être abordés lors de la passation.

1.2. Le guide d'entretien²⁴

Nous avons essayé de construire un guide d'entretien assez précis qui se compose d'une consigne de départ, d'un formulaire à remplir et des questions de l'entretien. Il comporte 18 questions qui sont adaptables en fonction des données personnelles ainsi que des réponses des personnes interrogées.

La consigne de départ a servi à présenter très brièvement la recherche et à ouvrir la conversation le plus largement et le plus banalement possible. Nous avons ensuite utilisé un formulaire destiné à recueillir les données personnelles des personnes interrogées. Nous l'avons rempli nous-même, avec l'aide des enquêtées, sans l'enregistrer lors des entretiens²⁵. Puis, nous avons posé des questions ouvertes organisées en thèmes et en sous-thèmes. Nous les avons rédigées de façon simple et compréhensible en les formulant sur le ton de la conversation courante.

Nous avons commencé par demander à nos enquêtées quelles étaient leurs compétences en matière de lecture. Compétences que nous avons voulues vérifier par la lecture de quelques mots que nous avons déjà vus en cours. Elles devaient nous livrer leurs impressions sur la lecture qu'elles venaient de faire et nous parler de leurs éventuelles difficultés. Elles devaient ensuite essayer de nous décrire comment elles arrivaient à lire ces mots. Nous avons aussi posé des questions sur leurs compétences en lecture en langue arabe afin de pouvoir comparer la maîtrise des deux langues.

Nous les avons interrogées sur leurs goûts, leur fréquence de lecture, leurs critères de choix, le lieu ou le contexte. Nous sommes remontés dans le passé pour nous intéresser aux souvenirs des personnes interrogées sur les pratiques de lecture de leur entourage. Nous avons aussi recueilli leurs propres pratiques avec leurs enfants notamment.

Nous avons donc posé des questions d'ordre personnel mais aussi plus générales sur la lecture et sur la formation qu'elles suivent pour avoir une vue d'ensemble de leurs pratiques et ainsi de leurs représentations sociales.

²⁴ Voir le guide d'entretien annexes 1 et 2.

²⁵ Tous les entretiens ont été enregistrés sauf le recueil des données personnelles au moyen du formulaire pour préserver, dans la mesure du possible, l'anonymat des témoins.

Après avoir élaboré notre guide d'entretien, il nous fallait déterminer le corpus de la recherche, autrement dit, choisir nos témoins pour pouvoir mener notre étude.

1.3. Le choix du corpus et le contexte de l'enquête

Lors de notre enquête, nous avons pu mener 20 entretiens. Mais pour les besoins de notre étude, nous n'en utiliserons que 12 parce qu'ils répondent aux critères de choix de nos variables macro-sociales. Ces variables ont été choisies en fonction de notre objectif de recherche qui repose sur le recueil des représentations sociales de la lecture chez un public présentant des caractéristiques similaires. Elles sont au nombre de 7 :

- le sexe ;
- l'âge ;
- le pays d'origine ;
- le niveau de scolarisation ;
- le niveau de maîtrise du français ;
- la situation linguistique (bi-plurilinguisme) ;
- la situation socioprofessionnelle.

Nous avons donc mené des « entretiens anonymes » (Loubet del Bayle, 2000 : 49) car les personnes interrogées ont un lien avec l'objet de recherche mais elles ont aussi un rapport ordinaire à cet objet. Toutes les femmes se sont prêtées de bonne grâce au jeu de l'entretien, nous avons leur accord tacite pour les enregistrer. Nous avons au préalable insisté sur le fait que les données recueillies seraient anonymes dans la mesure du possible.

Nous avons fait le choix d'interroger un maximum de personnes lors de nos différents moments de formation pour faire ensuite un tri en fonction de notre objectif de recherche. Nous avons mis trois mois pour effectuer ces entretiens. Il a fallu compter avec l'assiduité des personnes, les vacances scolaires ou l'oubli de l'enregistreur, cela a donc pris du temps. Les entretiens ont tous été menés sur les différents lieux de formation pendant une session de cours. Nous avons aménagé un petit coin dans la salle où nous recevions individuellement les personnes qui se déplaçaient pour venir à nous, cela revêtait un caractère un peu plus solennel. Nous avons aussi pu mener les entretiens dans une autre salle lorsque notre collègue était là

pour prendre en charge le groupe. Tout s'est passé dans la bonne humeur. Il faut préciser que nous connaissons ces femmes depuis un certain temps et que nous avons pu instaurer avec elles un vrai climat de confiance. Même si certaines ont manifesté de l'inquiétude à cause de leur difficulté à s'exprimer en français parce qu'elles allaient « faire tout faux », je les ai rassurées et elles ont été très contentes après les entretiens.

Néanmoins, nous avons rencontré quelques difficultés liées aux caractéristiques de l'entretien et aux limites de la méthodologie utilisée.

2. Les difficultés rencontrées et les limites de la méthodologie

La première difficulté que nous avons rencontrée repose sur la conduite d'entretien. Malgré un guide d'entretien construit dans une langue courante, les personnes interrogées ont eu beaucoup de mal à comprendre certaines questions en français. J'ai dû avoir recours à de nombreuses reformulations pour clarifier ou résumer les questions, opération délicate car les enquêtées pouvaient ne pas se reconnaître dans ce procédé. J'ai alors donné des exemples qui ne me venaient pas toujours à propos ou j'ai dû demander des informations complémentaires pour avoir une justification des réponses. Parfois, c'est moi qui ai manifesté mon incompréhension. En dernier recours, j'ai dû demander aux dames présentes de traduire la question en arabe. La conduite d'entretien a été difficile pour moi. J'ai été un peu déstabilisée parce que j'ai mis les enquêtées dans la gêne de ne pas pouvoir répondre. Quand je voyais qu'il y avait trop d'incompréhension, je n'ai pas poussé plus avant l'entretien car je ne voulais pas mettre les personnes plus mal à l'aise.

La deuxième difficulté vient du fait que je n'ai pas obtenu les réponses « longues et nuancées » tant espérées. En effet, les personnes interrogées ont du mal à s'exprimer en français et à verbaliser leurs opinions. Elles n'ont pas du tout l'habitude d'être interrogées pour exprimer leurs sentiments, leurs émotions et leur vécu. Les entretiens sont donc relativement courts mais ils sont assez riches néanmoins pour pouvoir les analyser.

Quant aux limites de la méthodologie utilisée, elles tiennent aux inconvénients propres à l'entretien. En effet, elles proviennent essentiellement de l'asymétrie des positions sociales et

discursives ou, comme le note Bezille, de « l'ambiguïté du dispositif » : « L'interviewé est sensible à l'ambiguïté fondamentale de la situation : s'il est invité à se confier dans une ambiance intime, la présence du magnétophone lui annonce par ailleurs que sa parole peut être divulguée. De même, l'image de l'intervieweur, confident complice mais aussi technicien de l'exploration, est porteuse d'ambiguïté » (1985 : 122).

Une ambiguïté qui est renforcée par le fait que c'est le chercheur qui impose le thème et le cadre conversationnel. En effet, l'entretien est à l'initiative de l'enquêteur qui occupe donc une position particulière : « celle de l'interrogateur questionnant le savoir de l'intéressé » (Blanchet, 1985c : 112). On remarque alors dans ce cadre que « la personne interrogée détient la maîtrise de la sélection et de la composition de la réponse qu'elle impose à l'intervieweur qui en déduit les éléments de son savoir » (*ibid.*, p. 112). Ainsi, l'entretien s'appuie sur une « dynamique des relations de pouvoirs » dans une « fausse symétrie des positions qui tient à la simulation d'égalité dans un cadre inégalitaire » (*op. cit.*, Blanchet : 112-114).

A cet aspect inégalitaire de la situation d'entretien s'ajoute la notion de « coup de force symbolique », selon l'expression d'Encrevé et de De Fornel, qui est liée à la position symbolique du chercheur. Il imposerait donc son cadre de référence, doublé dans bien des cas d'une position sociale dominante, et instaurerait ainsi une communication inégale, dans laquelle : « la réponse apparaît non seulement comme une information faisant suite à la demande formulée par une question, mais comme une réaction du questionné face au coup de force plus ou moins acceptable du questionnement » (Encrevé & De Fornel, 1983 : 8). Pour Millet qui nuance le propos, la situation d'entretien est certes une situation de communication particulière mais rien ne permet de postuler a priori que le code n'en est pas connu par l'enquêté car il a la possibilité de réagir, de coopérer ou de résister : « Car la question est un acte de langage "qui met en demeure de répondre", mais ce, d'une façon qui nous paraît dépasser très généralement le cadre de l'entretien » (1989 : 286).

Dans la partie qui suit, nous allons décrire la démarche retenue pour analyser nos données. Phase importante de notre travail de recherche puisqu'elle va nous permettre de rendre compte de nos résultats.

3. La méthode d'analyse des données

Pour exploiter nos données, nous utilisons l'analyse de contenu pour mettre au jour les représentations sociales contenues dans les données langagières obtenues à partir des entretiens des personnes interrogées : « Cette approche repose sur l'idée que le discours est une expression directe des centres d'intérêt, des opinions, des croyances d'un individu ou d'un groupe » (D'Urung, 1974 : 15).

Ainsi, l'analyse de contenu peut être définie comme « un ensemble de techniques, se déclinant de manières diverses en fonction des objets étudiés, qui vise à regrouper des données langagières, de façon thématique, à des fins de comparaison » (Millet, 2009 : 48). L'analyse de contenu est donc d'abord une lecture orientée nécessairement « sélective et exogène » (*ibid.*, p. 48), c'est-à-dire dictée par les objectifs de recherche.

D'une manière générale, l'analyse de contenu « traite les informations contenues dans des messages, en s'appuyant sur un traitement sémantique qui sert des analyses thématiques » (*op. cit.*, Millet : 49). Pour notre traitement des données, nous avons donc choisi une analyse de contenu qualitative avec procédure ouverte, c'est-à-dire que nous n'avons pas prédéfini de catégories car ce sont des entretiens eux-mêmes que vont émerger les thèmes.

Nous avons donc découpé l'ensemble de chaque entretien selon une analyse horizontale pour le répartir dans les thèmes qui ont pu émerger. Après cette reconstruction de chaque entretien, nous avons regroupé dans des fichiers thématiques toutes les paroles des personnes interrogées qui se réfèrent à un même thème par une analyse transversale.

Ces thèmes qui vont conduire notre analyse sont les suivants :

- Les compétences en lecture en langue française et en langue arabe des personnes interrogées ;
- Leurs représentations sociales de la lecture ;
- Leurs pratiques personnelles de lecture et la perception des pratiques de l'entourage.

Pour un souci de clarté quant à l'utilisation des transcriptions, nous préciserons à chaque fois que nous citons l'une des personnes interrogées son prénom, le numéro de l'entretien et du tour de parole (désormais TP). Les lettres majuscules « ER » renvoie à la désignation de l'enquêteur. Passons maintenant à l'analyse des résultats de cette étude.

Partie 3

-

L'analyse des résultats de la recherche

Chapitre 1 – La présentation des témoins

1. Les apprenantes et leur histoire

Dans les parties de ce chapitre, nous allons utiliser des tableaux²⁶ qui vont nous permettre d’avoir un aperçu synthétique du parcours de chacun des témoins.

²⁶ Ces tableaux sont inspirés des travaux de Fanny Mangot (2012).

LES APPRENANTES ET LEUR HISTOIRE : composantes socioculturelles ²⁷												
Prénom, âge Pays d'origine, nationalité et biographie langagière	Naïma , 59 ans Algérie, nat. algérienne langue première : arabe parle arabe		Samra , 32 ans Algérie, nat. algérienne langue première : kabyle parle kabyle et arabe		Fatma , 56 ans Algérie, nat. française langue première : arabe parle arabe		Razika , 59 ans Maroc, nat. française langue première : arabe parle arabe		Anissa , 58 ans Algérie, nat. française langue première : arabe parle arabe		Rabha , 51 ans Algérie, nat. algérienne langue première : arabe parle arabe	
Nombre d'années passées en France	36 ans		1 an		25 ans		12 ans		30 ans		6 ans	
Situation familiale	mariée, 5 enfants		mariée, 2 enfants		mariée, 1 enfant		célibataire, sans enfant		divorcée, 3 enfants		mariée, 4 enfants	
Statut	inactive		inactive/RSA		inactive		inactive/RSA		demandeuse d'emploi/RSA		inactive	
Niveau de scolarisation	classe primaire		classe primaire		non scolarisée		classe primaire		non scolarisée		non scolarisée	
Niveau de maîtrise du français ²⁸	écrit : A1.1	oral : B1	écrit : A1.1	oral : A1	écrit : A1.1	oral : A2	écrit : A1.1	oral : A2	écrit : A1.1	oral : A2	écrit : A1.1	oral : A1

LES APPRENANTES ET LEUR HISTOIRE : composantes socioculturelles												
Prénom, âge Pays d'origine, nationalité et biographie langagière	Khadija , 55 ans Algérie, nat. française langue première : arabe parle arabe		Rachida , 49 ans Algérie, nat. algérienne langue première : arabe parle arabe		Aïcha , 64 ans Algérie, nat. algérienne langue première : arabe parle arabe		Hassiba , 52 ans Algérie, nat. algérienne langue première : arabe parle arabe		Soumia , 54 ans Algérie, nat. algérienne langue première : arabe parle arabe		Yamna , 50 ans Maroc, nat. marocaine langue première : berbère parle berbère et arabe	
Nombre d'années passées en France	30 ans		26 ans		48 ans		29 ans		25 ans		21 ans	
Situation familiale	mariée, sans enfant		divorcée, sans enfant		mariée, 4 enfants		veuve, 1 enfant		veuve, 5 enfants		mariée, 6 enfants	
Statut	demandeuse d'emploi		inactive/RSA		inactive		demandeuse d'emploi/RSA		inactive/RSA		inactive/RSA	
Niveau de scolarisation	non scolarisée		non scolarisée		non scolarisée		non scolarisée		non scolarisée		non scolarisée	
Niveau de maîtrise du français	écrit : A1.1	oral : B1	écrit : A1.1	oral : A2	écrit : A1.1	oral : B1	écrit : A1.1	oral : A1	écrit : A1.1	oral : A2	écrit : A1.1	oral : A1

²⁷ Pour une définition des différentes composantes voir Leclercq, V. (2006). La question des méthodes ou plutôt la question des modèles didactiques. Dans *Apprendre à lire, comment ça marche ? La question des méthodes* (pp.33-50). Communication présentée lors de la journée organisée par le Centre Ressources Illettrisme Provence-Alpes-Côte d'Azur. Récupéré du site du Centre Ressources Illettrisme PACA : <http://www.illettrisme.org/>

²⁸ Le niveau de maîtrise du français est établi selon le barème du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001). Voir page suivante.

Le Barème du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001) :

Niveau A1.1 : grands débutants en français langue étrangère et nouveaux arrivants en France, souvent peu ou mal scolarisés dans leur pays, parfois non lecteurs et non scripteurs.

Niveau A : utilisateurs élémentaires, subdivisé en niveau introductif ou de découverte (A1) et intermédiaire ou usuel (A2).

Niveau B : utilisateurs indépendants, subdivisé en niveau seuil (B1) et avancé ou indépendant (B2).

Niveau C : utilisateurs expérimentés, subdivisé en C1 (autonome) et C2 (maîtrise).

A la lecture de ces tableaux, nous pouvons faire quelques remarques. Tout d'abord, en répartissant par tranche d'âge ce public, nous observons que la majorité des femmes a entre 50 et 59 ans. En effet, la moyenne d'âge est assez élevée : environ 53 ans. Ce qui correspond aux chiffres du recensement effectué par l'INSEE sur la population étrangère et immigrée par sexe et âge en 2009²⁹. Notre public se trouve dans la moyenne haute de ce recensement.

Par ailleurs, lorsqu'on étudie les chiffres donnés en 2008³⁰ par l'INSEE au niveau de la répartition des immigrés par pays de naissance ou des étrangers par nationalité, on se rend compte que ces personnes viennent essentiellement du continent africain avec une majorité d'Algériens et de Marocains. Cela s'explique par le fait que ce soit une immigration fortement liée à l'histoire franco-algérienne et franco-marocaine. De plus, le phénomène du regroupement familial a été très important ces dernières décennies. La majorité de notre public est donc originaire de ces deux pays avec une part plus importante d'Algériennes (10) que de Marocaines (2).

Notre public présente seulement 4 personnes qui sont de nationalité française et qui sont donc considérées comme immigrées. Les 8 autres personnes, ne possédant pas la nationalité française, sont alors étrangères. Or, selon le recensement de 2009 de l'INSEE dont nous avons précédemment parlé, la part de femmes immigrées est normalement un peu plus importante (51%) que celle des femmes étrangères (49%). Nous savons que la grande majorité des femmes que nous accueillons sont en attente de régularisation de leur situation en ce qui concerne l'obtention de la nationalité française :

« Noiriél (2006) a démontré l'importance décisive de l'apparition de la pièce d'identité dans l'histoire de l'immigration, apparition qui a largement contribué à l'invention de l'étranger. La frontière définitive entre le national et l'étranger est marquée en France par l'apparition du code de la nationalité et de la carte d'identité. Car la question des "papiers" est en effet pour l'immigré une question majeure et l'actualité en offre une illustration. Il est question depuis quelques années maintenant d'une catégorie "sociale" que seule une société scripturalisée est capable d'inventer : les "sans papiers". Ils sont devenus les représentants emblématiques des immigrés. Le "choc des papiers", pour reprendre l'expression de Noiriél, c'est la rencontre de ces immigrés faiblement scolarisés, issus de

²⁹ Voir le site de l'INSEE : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF02162

³⁰ Voir note de bas de page précédente.

sociétés de tradition orale, avec la bureaucratie lourde et complexe des sociétés modernes » (Adami, 2008 : 5).

Au niveau linguistique, toutes ces femmes parlent au moins deux langues : l'arabe standard et le français, elles sont bilingues. Mais deux d'entre-elles, Samra et Yamna, sont même plurilingues puisqu'elles ont respectivement comme langue première le kabyle et le berbère, des variétés d'arabe dialectal. Ainsi, toutes ces femmes sont dotées de compétences bi-plurilingues et par conséquent pluriculturelles selon la définition proposée dans le CECRL :

« La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés différents, plusieurs langues et, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de son capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (2001 : 129).

Par ailleurs, ces femmes sont établies depuis longtemps en France mise à part Samra, la plus jeune des femmes représentées (32 ans), car cela fait tout juste un an au moment de notre enquête qu'elle se trouve sur le sol français. Elle compte s'y installer durablement. En effet, la moyenne du nombre d'années passées en France par ces femmes est de 24 ans.

La majorité de ces femmes (7) sont mariées, 2 sont divorcées et 2 sont veuves, 1 seule est célibataire. Sur les 12 femmes représentées, 9 ont des enfants. Sur ces 9 femmes, 6 ont 3 enfants ou plus et font partie des familles nombreuses. La moyenne d'enfant par femme est de 3,5 enfants/femme. Il faut préciser que pour la plupart des femmes ayant des enfants, ceux-ci sont déjà âgés : adolescents, jeunes adultes ou adultes.

Au niveau de leur statut, 9 femmes sur 12 sont inactives (mères au foyer) et 3 sont demandeuses d'emploi. Sur l'ensemble des femmes représentées, 7 sont au RSA. Elles se trouvent toutes dans une situation d'insertion socioprofessionnelle. La majorité touchant les minimas sociaux, elles ont de faibles revenus économiques. Elles appartiennent aux classes populaires qui représentent 60% de la population française. Elles font aussi partie des 20% de

personnes des classes populaires situées « hors de l'emploi stable et valorisé » (Chauvel, 2004 : 62).

Quant à leur niveau de scolarisation, il est faible ou nul. Sur les 12 femmes, 3 seulement ont été scolarisées jusqu'aux classes primaires, les 9 autres n'ont pas été scolarisées. Selon les chiffres donnés par l'INSEE en 2006³¹, plus de 40% des migrants ne possèdent aucun diplôme, ou en possèdent un qui correspond au certificat d'études primaires. Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à n'avoir suivi aucune scolarisation, et moins nombreuses à avoir été longuement scolarisées :

« Certains migrants sont originaires de pays dont les institutions scolaires ne possèdent ni l'expérience ni des moyens comparables à ceux des pays d'accueil. [...] D'autre part, des problèmes récurrents entravent les progrès de l'alphabétisation : choix de la langue de scolarisation qui n'est pas la langue de la majorité des élèves (français, anglais ou portugais en Afrique Subsaharienne ou arabe standard en Afrique du Nord par exemple), absence ou faiblesse de volonté politique, moyens matériels et financiers insuffisants, indifférence des populations qui ne trouvent pas d'intérêt immédiat à l'alphabétisation, obstacles culturels et/ou religieux qui empêchent notamment une scolarisation massive des femmes, etc. »
(*op. cit.*, Adami : 2-3).

Notre public est donc analphabète³² avec la particularité d'avoir majoritairement des niveaux de maîtrise différente entre l'écrit et l'oral, avec une expression orale supérieure. Nous remarquons également que, pour la plupart de ces personnes installées durablement en France, le niveau d'acquisition de l'écrit est très faible, ce qu'Adami explique de la façon suivante :

« [...] les migrants peu ou pas scolarisés sont bien sûr confrontés à des problèmes d'emploi, de qualification, de reconnaissance, d'adaptation culturelle de tous ordres mais ils sont aussi confrontés à une difficulté majeure : ils passent de l'oralité à la scripturalité pratiquement sans transition et ce passage provoque une rupture dont les problèmes techniques de "maîtrise de l'écrit" ne donnent qu'une

³¹ Voir note de bas de page n° 24.

³² « Dans les pays les plus pauvres, seulement 50,4% des femmes de plus de 15 ans sont alphabétisées. Pour l'ensemble du monde en développement, trois femmes sur dix sont analphabètes. Les femmes représentent toujours environ les deux tiers de la population analphabète adulte » (Sources : http://www.inegalites.fr/spip.php?article293&id_mot=115).

idée partielle. Ces deux notions, oralité et scripturalité, sont essentielles pour comprendre non seulement le rapport à l'écrit des personnes faiblement ou non scolarisées, mais aussi leurs rapports au savoir et au monde » (*op. cit.*, Adami : 4).

Maintenant que nous connaissons un peu mieux nos témoins, nous allons déterminer leurs compétences en matière de lecture en langue française et en langue arabe.

2. Leurs compétences en lecture

LEURS COMPÉTENCES EN LECTURE : composantes linguistiques et cognitives³³

Prénom	Naïma	Samra	Fatma	Razika
Capacité à lire en langue française	Lit un peu Sait lire son nom et son prénom	Lit un peu Sait lire son nom, son prénom, la date et « un mot »	Lit un peu Sait lire l'alphabet latin et « petite mot »	Lit un peu Sait lire « les lettres » [de l'alphabet latin], la date
Capacité à lire en langue arabe	Lit un peu	Lit un peu Sait lire son nom et la date	Ne sait pas lire en arabe	Lit en arabe ENTRETIEN : « toujours pour la prière je fais la prière »
Difficultés à lire	Oui Lecture lente parce qu'elle ne lit pas assez	Oui Ne comprend pas les mots et lit lentement N'arrive pas à expliquer pourquoi elle a ces difficultés	Oui Lit lentement parce que c'est trop difficile pour elle N'arrive pas vraiment à expliquer pourquoi elle a ces difficultés	Oui Lit lentement parce que « oui mal appris appris comme ça »
Conn. de la correspondance grapho-phonologique : déchiffrage / lecture d'un texte, d'une phrase, de syllabes isolées, de mots isolés	Bonne prononciation, a tendance à accentuer le « e » muet qui devient alors « é »	Ne connaît pas toutes les lettres de l'alphabet latin surtout les voyelles et les voyelles accentuées comme le « é »	N'arrive pas à lire l'apostrophe et le phonème « er »	Ne connaît pas les phonèmes « ou » et « on », prononce « elle » à la place de « il »
Mise en place de stratégies de lecture (appui sur le sens, capacités d'anticipation en lecture)	- s'appuie sur le sens des mots connus - anticipe : découpe les mots en syllabe pour les lire, lecture fluide	- ne comprend qu'un mot sur les quatre proposés à la lecture - anticipe : découpe les mots syllabe par syllabe mais sa méconnaissance des voyelles lui fait commettre des erreurs de lecture	- s'appuie sur le sens des mots connus - anticipe : découpe les mots en syllabe pour les lire, lecture fluide	- s'appuie sur le sens des mots connus mais ne lit pas les mots inconnus - anticipe : découpe les mots les plus difficiles à prononcer en syllabe, lecture fluide
Capacité à s'auto-corriger	Pas de signe d'autocorrection	Pas de signe d'autocorrection	Pas de signe d'autocorrection	Pas de signe d'autocorrection
Capacité à s'auto-évaluer	Réussit à évaluer sa lecture ENTRETIEN : « ça je comprends bien »	Réussit à évaluer sa lecture mais en la surestimant	Réussit à évaluer sa lecture	Réussit à évaluer sa lecture
Capacité à mener une réflexion métacognitive	Réussit à expliquer relativement la manière dont elle lit ENTRETIEN : « tout seul parce que même à mes enfants ils m'ont jamais demandé j'ai jamais demandé par contre quand je viens ici au centre quand je lire par exemple le mot je demande qu'est-ce que ça veut dire ce mot là »	Ne peut pas expliquer la manière dont elle lit un mot	Réussit à expliquer la manière dont elle lit ENTRETIEN : « oui ça les lettres pas beaucoup c'est trois ou quatre ça fait bien pour assembler les mots bien »	Réussit à expliquer relativement la manière dont elle lit ENTRETIEN : « pour un texte j'essaie je fais un peu »

³³ Dans la description des compétences cognitives des apprenantes, ce sont les composantes stratégiques et métacognitives qui sont prises en compte.

LEURS COMPÉTENCES EN LECTURE : composantes linguistiques et cognitives

Prénom	Anissa	Rabha	Khadija	Rachida
Capacité à lire en langue française	Lit un peu Sait lire l'alphabet latin, son nom, son prénom et son adresse	Non Sait lire quelques lettres de l'alphabet latin surtout les consonnes	Lit un peu Sait lire l'alphabet latin, son nom, son prénom, son adresse et les prix dans les magasins	Lit un peu Sait lire son nom, son prénom et son adresse
Capacité à lire en langue arabe	Ne sait pas lire en arabe	Lit un peu (l'alphabet arabe)	Ne sait pas lire en arabe	Ne sait pas lire en arabe
Difficultés à lire	Oui Ne comprend pas les mots parce qu'elle n'est jamais allée à l'école	Oui N'arrive pas à lire parce qu'elle a des difficultés de mémoire	Dit que non	Oui Ne comprend pas toujours les mots parce que c'est difficile
Conn. de la correspondance grapho-phonologique : déchiffrage / lecture d'un texte, d'une phrase, de syllabes isolées, de mots isolés	Mots connus donc elle les lit sans problème	Lit la première lettre du mot, après ma correction (lecture de la première syllabe), arrive à lire le mot en entier	A du mal à lire les voyelles et les voyelles accentuées comme le « é »	N'arrive pas à lire le « é » et lorsque le mot est inconnu, elle ne lit que la première lettre
Mise en place de stratégies de lecture (appui sur le sens, capacités d'anticipation en lecture)	- s'appuie sur le sens des mots connus - anticipe : découpe les mots en syllabe pour les lire	- arrive à lire les mots connus pour faire sens mais avec de l'aide - anticipe la syllabe suivante à lire	- s'appuie sur le sens des mots connus - anticipe : découpe les mots en syllabe pour les lire	- s'appuie sur le sens des mots connus - anticipe : découpe les mots en syllabe pour les lire
Capacité à s'auto-corriger	Pas de signe d'autocorrection	Pas de signe d'autocorrection	Pas de signe d'autocorrection	Relit et s'autocorrige
Capacité à s'auto-évaluer	Réussit à évaluer sa lecture	Réussit à évaluer sa lecture	Réussit à évaluer sa lecture	Réussit à évaluer sa lecture
Capacité à mener une réflexion métacognitive	Ne peut pas expliquer la manière dont elle lit un mot	Réussit à expliquer relativement la manière dont elle lit : elle lit lettre par lettre	Réussit à expliquer la manière dont elle lit ENTRETIEN : Khadija : « j'attaché les mots comme ça » / ER : « les lettres » / Khadija : « j'attache les lettres voilà »	Ne peut pas expliquer la manière dont elle lit un mot, pour elle c'est difficile

LEURS COMPÉTENCES EN LECTURE : composantes linguistiques et cognitives

Prénom	Aïcha	Hassiba	Soumia	Yamna
Capacité à lire en langue française	Lit un peu Sait lire l'alphabet latin	Lit un peu Sait lire l'alphabet latin	Lit un peu « un peu de français »	Lit un peu Sait lire l'alphabet latin
Capacité à lire en langue arabe	Lit un peu Sait lire l'alphabet arabe et le Coran	Ne sait pas lire en arabe	Ne sait pas lire en arabe	Ne sait pas lire en arabe
Difficultés à lire	Oui N'arrive pas vraiment à expliquer pourquoi elle a ces difficultés ENTRETIEN : « des fois j'ai euh j'aime bien lire et y a des mots que j'arrive pas le lancer y a des mots que j'arrive pas à le lire euh / oui bien comme il faut »	Oui N'arrive pas vraiment à expliquer pourquoi elle a ces difficultés ENTRETIEN : « c'est difficile c'est trop / c'est trop dur ouais / essaie essaie de comme ça de lire mais... »	Dit que « non pas trop »	Oui Elle ne sait pas lire parce qu'elle n'est jamais allée à l'école
Conn. de la correspondance grapho-phonologique : déchiffrage / lecture d'un texte, d'une phrase, de syllabes isolées, de mots isolés	Bonne prononciation, a tout lu très bien	Ne connaît pas les phonèmes du français, lit certaines consonnes mais a beaucoup de mal avec les voyelles	A tendance à accentuer le « e » muet qui devient alors « é »	A tout lu très bien
Mise en place de stratégies de lecture (appui sur le sens, capacités d'anticipation en lecture)	- s'appuie sur le sens des mots connus - anticipe : découpe les mots en syllabe pour les lire, lecture fluide	Lit lettre par lettre quand elle les connaît	- s'appuie sur le sens des mots connus - anticipe : découpe les mots inconnus en syllabe pour les lire sinon lit globalement les mots connus, lecture fluide	- s'appuie sur le sens des mots connus - anticipe : découpe les mots en syllabe pour les lire, lecture fluide
Capacité à s'auto-corriger	Pas de signe d'autocorrection	Pas de signe d'autocorrection	Pas de signe d'autocorrection	Pas de signe d'autocorrection
Capacité à s'auto-évaluer	Réussit à évaluer sa lecture	Réussit à évaluer sa lecture	Réussit à évaluer sa lecture	Réussit à évaluer sa lecture
Capacité à mener une réflexion métacognitive	Réussit à expliquer relativement la manière dont elle lit ENTRETIEN : « parce que y a des lettres »	Ne peut pas expliquer la manière dont elle lit	Réussit à expliquer la manière dont elle lit ENTRETIEN : « je cherche comprendre les lettres »	Ne peut pas expliquer la manière dont elle lit

Ces tableaux récapitulatifs concernant les compétences en lecture des apprenantes nous confirment que ce sont des personnes analphabètes selon la définition que nous avons proposée inspirée des travaux d'Adami (2009)³⁴. On remarque également que leur capacité à lire en langue française est supérieure à leur capacité à lire en langue arabe (7 femmes sur 12 ne savent pas lire en arabe). Leur capacité à lire les deux langues est néanmoins faible : elles arrivent à lire l'alphabet latin ou arabe, leurs noms, leurs prénoms, leurs adresses, la date et les textes de la prière en arabe. Des données personnelles d'ordre pratique et pragmatique.

Elles expriment presque toutes avoir des difficultés en lecture qu'elles justifient par le fait qu'elles ne sont jamais allées à l'école. Pour elles, l'école joue un rôle fondamental dans les apprentissages. Comme nous le décrit longuement Rachida : « euh non mais moi jamais j'ai été à l'école je je suis jamais été à l'école parce que mon père il aime pas je rentre à l'école euh j'étais jamais à l'école en Algérie j'étais pas à l'école à cause de mon père parce que mon père il aime pas je rentre à l'école parce que j'étais la plus euh t'es un imbécile c'est tout un imbécile pour rentrer à l'école mon père il a dit non mon père il aime pas je rentre à l'école il aime pas parce que y a chez nous euh il aime pas les femmes rentrent euh .. » / jamais j'étais à l'école parce que j'étais pleuré pour l'école mais mon père il aime pas je rentre à l'école j'étais au centre social ici c'est tout à apprendre l'alpha » (entretien 8, TP 18 et 22). On se rend compte que, bien souvent, on n'envoyait pas les filles de cette génération à l'école car elles devaient rester à la maison pour aider leur mère à faire la cuisine ou le ménage et apprendre leur futur rôle d'épouse : « je suis l'aînée voilà je suis mariée mes sœurs aussi c'était pareil mais mon frère il est rentré à l'école ça fait mon frère maintenant il sait lire français arabe ma mère eh ben tout pour lui » (Naïma, entretien 1, TP 74) / « non moi toujours faire la cuisine » (Anissa, entretien 5, TP 48) / « pas le temps faire le ménage » (Rabha, entretien 6, TP 62). C'est pourquoi ces femmes sont unanimes pour dire que l'atelier de français les aide à apprendre à lire.

De plus, elles évoquent aussi le critère épistémique³⁵ de la langue française : c'est difficile d'apprendre à lire. Naïma, quant à elle, nous explique que c'est parce qu'elle ne lit pas assez qu'elle a du mal à lire certains mots. Elle ne lit que pendant l'atelier de français, elle manque de pratique. Rabha, elle, évoque ses problèmes de mémoire qui l'empêchent d'apprendre à

³⁴ Voir partie 1 du présent mémoire, chapitre 2, partie 1 « L'analphabétisme », page 22.

³⁵ Ce critère concerne la structure elle-même de la langue, notamment sur les plans grammatical et lexical : plus la langue est jugée difficile, plus sa valeur est importante (Dabène, 1997).

lire. Certaines n'arrivent pas à expliquer pourquoi elles ont ces difficultés en lecture³⁶. Deux de ces femmes, Khadija et Soumia, disent ne pas éprouver de difficultés pourtant nous savons que la maîtrise de la lecture est encore très faible chez elles. Nous pensons soit qu'elles surestiment leurs compétences soit qu'elles n'ont pas osé nous le dire.

Quant à leur connaissance du code grapho-phonologique, certaines (Samra, Rabha et Hassiba) ne maîtrisent pas encore toutes les lettres de l'alphabet latin, notamment les voyelles. Pour d'autres (Khadija, Rachida et Soumia), ce sont les phonèmes du français qui posent problème. Leur procédure de décodage est encore faible. D'autres encore (Anissa, Aïcha et Yamna) ont lu les mots sans difficulté. Celles qui ont lu le texte³⁷ (Naïma, Fatma et Razika) ont un niveau de maîtrise supérieure. Ce sont de plus fortes lectrices qui ont acquis une certaine conscience phonologique en arrivant à établir une relation entre les graphèmes et les phonèmes. On peut en conclure que les niveaux en lecture de ces personnes sont hétérogènes et leurs stratégies de lecture le sont tout autant car elles dépendent de leurs compétences.

Toutes ont réussi à évaluer leur lecture. Pour la plupart, elles ont « un peu bien lu » mais certaines redisent que c'est très difficile d'apprendre à lire. Elles arrivent plus ou moins à expliquer comment elles lisent mais pas toutes. Il est plutôt difficile pour elles d'avoir une réflexion métacognitive sur leur lecture parce qu'elles éprouvent encore des difficultés à lire. C'est souvent la compréhension des mots qui leur pose problème couplée à une lecture trop lente et hésitante.

Nous allons maintenant passer à l'analyse des représentations sociales de la lecture des personnes interrogées. Nous allons ainsi découvrir quel intérêt elles portent à la lecture et comment elles la jugent.

3. Leurs représentations sociales de la lecture

³⁶ Pour une explication de leur difficultés voir partie 1 du mémoire, chapitre 2, partie 4 « Alphabétisation et littératie chez le public migrant », pp. 29-30.

³⁷ Voir le texte proposé en annexe 2.

LEURS REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE LA LECTURE : composantes socio-affectives

Prénom	Naïma	Samra	Fatma	Razika	Anissa	Rabha
Intérêt pour la lecture	Grand ENTRETIEN : « comme ça je comprends bien comme ça débrouille pour XXX je regarde qu'est-ce que je dois acheter si bien l'est pas bien voilà .. voilà »	Grand ENTRETIEN : « lire l'alphabet euh tout tout les affaires .. a b c e c'est quoi ça la fourchette l'assiette »	Grand ENTRETIEN : « euh pour parler le français »	Grand ENTRETIEN : « parce que je parle pas beaucoup français après je lire comme ça un peu un peu après les phrases »	Grand ENTRETIEN : « parce que j'aime / pour lire pour écrire »	On imagine grand mais elle n'a pas compris la question alors on n'a pas insisté ENTRETIEN : « j'ai pas compris »
Rôle joué par la lecture dans la vie	Important ENTRETIEN : « oui oui elle serait différente parce que si je comprends pas pour faire les papiers je comprends pas / parce que si tu sais bien lire tu vas où tu veux on a besoin de personne parce que tu savais pas lire tu restes à la maison »	Important ENTRETIEN : « lire écrire tu connais tout .. par exemple la date médicament la date de manger quelque chose / oui euh lire écrire euh on a la lampe là (elle nous montre son front) »	Important ENTRETIEN : « ça va / oui lire la recette pour le gâteau pour le manger / la changée [la vie] »	Important ENTRETIEN : « c'est bien oui / parce que comme ça je parle »	Important ENTRETIEN : « tout / c'est pas comme avant / et oui c'est pas comme avant maintenant connaît tout »	Important ENTRETIEN : « différente [la vie] / pourquoi euh je comprends les choses »
Représentations du « bien lire »	C'est tout comprendre ENTRETIEN : « tu comprends tout ça veut dire »	C'est tout savoir lire ENTRETIEN : « lire ou l'écrire / B. Samra B. Fatma toute »	C'est bien assembler les mots ENTRETIEN : « ça fait bien pour assembler les mots bien »	C'est réussir à lire ce que j'écris au tableau pendant l'atelier ENTRETIEN : « pour le texte tu écris à le tableau / tu fais ça je lire »	C'est tout savoir lire ENTRETIEN : « tout lire »	Elle ne sait pas ENTRETIEN : « je sais pas »
Caractérisation de la lecture en trois mots	Comprendre Libre La tranquillité	L'intelligence	ENTRETIEN : « moi penser lire parce que pour le chèque pour remplis le chèque / aussi pour euh lire pour le docteur chaque fois les donner lettre y a rien compris / comme l'adresse / quand je envoyé lettre »	ENTRETIEN : « la lecture parce que je sortir je regarde les femmes je regarde les hommes les enfants les .. / oui ça fait le jardin je peux parler »	ENTRETIEN : « moi fait toute seule »	ENTRETIEN : « penser pour médicaments / pour des choses des graphes [l'orthographe] »

LEURS REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE LA LECTURE : composantes socio-affectives

Prénom	Khadija	Rachida	Aïcha	Hassiba	Soumia	Yamna
Intérêt pour la lecture	Grand ENTRETIEN : « parce que je comprends les choses voilà »	Grand ENTRETIEN : « euh c'est bien pour tout pour moi pour euh tout pour le pour tout »	Grand ENTRETIEN : « pour savoir de .. avec les choses »	Grand ENTRETIEN : « oui oui même lire même écrire mais pas »	Grand ENTRETIEN : « pour je comprendre la langue français »	Grand ENTRETIEN : « parce que comme ça je compris le français je compris euh comme ça je sors toute seule »
Rôle joué par la lecture dans la vie	Important ENTRETIEN : « non pas la même [la vie] / pour quelqu'un bien lire écrire c'est autre chose que quelqu'un qui connaît rien c'est euh / y comprend y peut parler les gens il connaît les choses »	Important ENTRETIEN : « ah oui c'est bien pour moi / euh c'est pour les papiers voilà c'est bien pour moi / oh oui ça fait du bien bien sûr ça change la vie / ça change la vie tout »	Important ENTRETIEN : « de savoir lire écrire au contraire on est bien / parce que quelqu'un de devant apprendre à lire écrire euh c'est vrai c'est euh bête tout ça que j'ai tout perdu là j'aime bien apprendre à lire écrire je débrouille un peu mes papiers seule tout seule »	Important ENTRETIEN : « euh peut-être changer le caractère comme ça comme lire comme parle pas pareil / oui parce que comme apprendre le français bien après .. savez lire euh / voilà tout euh on parle bien c'est pour le docteur on parle quand on sort on a pas de problème »	Important ENTRETIEN : « oui c'est mieux [la vie] / différente [la vie] / pour apprendre le français aller à l'école / pour comprendre tout »	Important ENTRETIEN : « parce que comme ça je connais bien je comprends je sortis tout seul je partis à la Poste je partis au docteur je partis euh »
Représentations du « bien lire »	C'est tout comprendre ENTRETIEN : « quelqu'un qui comprend tout le français lire bien le français / voilà bien comprendre oui »	C'est lire doucement ENTRETIEN : « vite ah c'est pas bon aussi / non non non faut lire doucement parce que vite j'arrive pas moi la tête les problèmes la santé et tout voilà c'est difficile trop trop difficile on a pas le choix »	C'est comprendre les lettres [de l'alphabet latin] ENTRETIEN : « bien lire ça veut dire bien ça veut dire lire de apprendre le le quand on comprend les lettres on comprend qu'est-ce qu'on lit »	C'est bien comprendre ENTRETIEN : « bien lire c'est faire il faut lire bien comprendre bien »	C'est comprendre ENTRETIEN : « bien lire c'est pour quelqu'un il comprend »	C'est comprendre ENTRETIEN : « c'est comprendre oui »
Caractérisation de la lecture en trois mots	ENTRETIEN : « pour tout tout / comme ça tu demandes pas les gens viens avec moi au docteur viens avec moi là non comme ça on sort tout seul voilà pour les papiers pour tout »	ENTRETIEN : « oui libre savez lire ça fait du bien / ça fait du bien si vous savez lire on savait pas lire on comprend pas le mot »	ENTRETIEN : « que je m'occupe de mes papiers / m'occuper de mes affaires moi-même pas la peine que je donne à quelqu'un d'autre / ou alors à mes enfants »	ENTRETIEN : « pour lire je pense beaucoup franchement / c'est important ça fait le mal comme lire pas »	Le plaisir	ENTRETIEN : « oui c'est le plaisir oui / comme ça j'aime le français c'est tout »

Toutes les femmes ont de l'intérêt pour la lecture et Naïma nous dira même comme un cri du cœur : « j'adore de lire ! » (entretien 1, TP 6) parce que cela fait du bien de savoir lire : « [...] ça fait du bien si vous savez lire [...] » (Rachida, entretien 8, TP 94) et cela sert pour tout : « euh c'est bien pour tout pour moi pour euh tout pour le pour tout » (Rachida, entretien 8, TP 10).

Pour elles, pouvoir maîtriser la lecture c'est avoir une meilleure emprise sur le monde qui les entoure. On sait, pour l'avoir déjà dit³⁸, que les femmes s'occupent de la gestion domestique à l'intérieur du foyer comme à l'extérieur avec les différentes administrations, c'est donc important pour elles de pouvoir être efficaces dans ce rôle qui leur incombe. Elles nous le disent très bien d'ailleurs : « je compris pas y marche moi le marché le bureau je compris pas beaucoup beaucoup de choses / lire écrire tu connais tout [...] » (Samra, entretien 2, TP 10 et 116).

Pour elles, savoir lire c'est avant tout comprendre le français pour être indépendantes et libres : « parce que comme ça je compris le français je compris euh comme ça je sors toute seule » (Yamna, entretien 12, TP 10) / « oui libre savez lire ça fait du bien / ça fait du bien si vous savez lire on savait pas lire on comprend pas le mot » (Rachida, entretien 8, TP 94 et 96). C'est un aspect qui revient beaucoup dans les entretiens : pouvoir se débrouiller seule pour faire les papiers, aller chez le docteur et comprendre les ordonnances, pour remplir un chèque, lire une adresse, une date : « pour tout tout tout / comme ça tu demandes pas les gens viens avec moi au docteur viens avec moi là non comme ça on sort tout seul voilà pour les papiers pour tout » (Khadija, entretien 7, TP 74 et 76) / « parce que comme ça je connais bien je comprends je sortis tout seul je partis à la Poste je partis au docteur je partis euh » (Yamna, entretien 12, TP 68).

Les femmes utilisent à plusieurs reprises dans leur discours l'expression « se débrouiller » dans le sens de « savoir faire face à une situation inconnue imposée et à tous ses aléas » parce que cela « semble être une disposition sociale importante constitutive de leur activité » (Lahire, 1993 : 37) : « maintenant que je rentre ici en France pour remplir des lettres tout ça pour lire l'ordonnance tout ça chaque fois je demande à quelqu'un qui sait lire pour la sécurité sociale toujours je demande à quelqu'un .. comme ça je comprends tout pas trop trop mais quand même un petit peu je débrouille je fais tout seul » (Naïma, entretien 1, TP 112) / « [...] j'aime bien apprendre à lire écrire je débrouille un peu mes papiers seule tout seule » (Aïcha,

³⁸ Voir partie 2, chapitre 1, partie 3 « La formulation des hypothèses », pp. 46-47.

entretien 9, TP 92). Selon Lahire, « se débrouiller » c'est « aussi faire preuve d'une disposition à se sortir habilement d'une situation difficile, confuse ; montrer que l'on n'est pas "empoté", "maladroit". De telles expressions sont donc la marque d'un profond pragmatisme : on est à l'intérieur d'une situation qui nous est imposée de l'extérieur et il s'agit de "faire avec", de "s'en sortir", d'adopter une disposition radicalement pragmatique » (1993 : 38). Savoir lire leur permettrait donc de faire face à toutes démarches de la vie quotidienne auxquelles elles sont confrontées notamment pour rechercher un emploi : « [...] oui parce que comme apprendre le français bien après .. savez lire euh / voilà tout euh on parle bien c'est pour le docteur on parle bien c'est pour le travail quand on sort on a pas de problème » (Hassiba, entretien 10, TP 86 et 88).

Pour toutes, la lecture joue un rôle important dans leur vie quotidienne. Elles disent que la vie serait différente si elles savaient lire : « oui oui elle serait différente parce que si je comprends pas pour faire les papiers je comprends pas / parce que si tu sais bien lire tu vas où tu veux on a besoin de personne parce que tu savais pas lire tu restes à la maison » (Naïma, entretien 1, TP 110 et 120) / « ah oui c'est bien pour moi / euh c'est pour les papiers voilà c'est bien pour moi / oh oui ça fait du bien bien sûr ça change la vie / ça change la vie tout » (Rachida, entretien 8, TP 82-84-86 et 88) / « oui c'est mieux [la vie] » (Soumia, entretien 11, TP 60). En outre, maîtriser la lecture changerait la compréhension du monde qui les entoure : « tout / c'est pas comme avant / et oui c'est pas comme avant maintenant connaît tout » (Anissa, entretien 5, TP 64-66 et 72) / « différente [la vie] / pourquoi euh je comprends les choses » (Rabha, entretien 6, TP 82 et 88). Cela permettrait aussi d'étendre ses connaissances et de développer son intelligence : « lire écrire tu connais tout [...] / oui euh lire écrire euh on a la lampe là (elle nous montre son front) » (Samra, entretien 2, TP 116 et 125) / « non pas la même [la vie] / pour quelqu'un bien lire écrire c'est autre chose que quelqu'un qui connaît rien c'est euh / y comprend y peut parler les gens il connaît les choses » (Khadija, entretien 7, TP 62-64 et 68). Pour elles, lire va de pair avec écrire et parler, trois compétences qui sont indispensables pour pouvoir s'en sortir dans les tâches de la vie quotidienne : « euh pour parler le français » (Fatma, entretien 3, TP 8) / « parce que j'aime / pour lire pour écrire » (Anissa, entretien 5, TP 10 et 14).

Elles nous disent que « bien savoir lire » signifie comprendre ce que l'on lit et être capable de tout lire : « tu comprends tout ça veut dire » (Naïma, entretien 1, TP 64) / « bien lire c'est pour quelqu'un il comprend » (Soumia, entretien 11, TP 36) / « tout lire » (Anissa, entretien 5, TP 38). Ces affirmations sont en lien avec leurs compétences en lecture : elles ont encore

du mal à lire et leur compréhension en lecture est plutôt difficile. Elles ont un réel besoin en lecture : « j'ai besoin écrire lire » (Samra, entretien 2, TP 8).

Pour caractériser la lecture en trois mots, cela a été difficile pour elles car elles ne connaissent pas l'unité « mot », elles ne savent pas à quoi cela correspond et ce que cela veut dire. Il n'y a que Naïma qui ait répondu par des mots (entretien 1). Pour elle, la lecture c'est « comprendre, libre et la tranquillité ». Le mot « tranquillité » nous fait penser à ce que Lahire (1993) a décrit concernant l'activité féminine de lecture : calme et passive³⁹.

Le reste des femmes vont nous expliquer que la lecture les fait penser à l'indépendance même si elles ne l'ont pas exprimé comme cela, comme par exemple Aïcha : « que je m'occupe de mes papiers / m'occuper de mes affaires moi-même pas la peine que je donne à quelqu'un d'autre / ou alors à mes enfants » (entretien 9, TP 102-104 et 106). Samra nous a dit que la lecture cela lui faisait penser à l'intelligence (entretien 2). Pour Soumia (entretien 11) et Yamna (entretien 12), c'est le plaisir : « oui c'est le plaisir oui / comme ça j'aime le français c'est tout » (Yamna, TP 76 et 78). Pour Hassiba, on comprend que cela lui cause souci de ne pas savoir lire parce qu'elle a un pincement au cœur à cette idée : « pour lire je pense beaucoup franchement / c'est important ça fait le mal comme lire pas » (entretien 10, TP 94 et 96).

Ainsi, après l'analyse des représentations sociales de la lecture de ces femmes, nous allons examiner de plus près quelles sont leurs pratiques de lecture pour avoir une vue complète des activités de nos témoins.

4. Leurs pratiques de lecture

³⁹ Pour une description plus détaillée, voir partie 1, chapitre 3, partie 2 « Lectrices », p. 39.

LEURS PRATIQUES DE LECTURE : composantes pragmatiques

Prénom	Naïma	Samra	Fatma	Razika
Genres de lecture	Lit des « petits livres »	Lit « des livres »	Lit « le livre petit », on pense qu'elle veut parler du livre de lecture	Lit le journal ENTRETIEN : « pour la date pour les qu'est-ce qui se passe aujourd'hui pour les journal »
Critères de choix	Ne l'explique pas vraiment ENTRETIEN : « euh je regarde comme ça »	Pas de données	Pour apprendre et pour l'histoire ENTRETIEN : « euh .. je choisis le livre pour apprendre pour l'histoire »	Pas de données
Moment	Lieu : à la maison Contexte : quand elle a le temps ENTRETIEN : « au moment que je suis libre à la maison je vais prendre mon livre pour lisez »	Pas de données	Lieu : à la maison, le soir Contexte : quand elle a le temps ENTRETIEN : « quand y a le temps parce que toute la journée euh »	Uniquement pendant le cours de français
Fréquence	Lit peu ENTRETIEN : « euh pas beaucoup un petit peu pas trop / les phrases que je compris bien je vais lire voilà parce que je comprends ja vais lire »	Pas de données	Lit peu ENTRETIEN : « un peu oui je lire »	Pas de données
Langue préférée pour lire	Français ENTRETIEN : « parce que je vivre ici en France »	Français parce que maintenant elle vit en France	Arabe ENTRETIEN : « parce que comprends pas bien le français et parce que mon mari parle l'arabe ma fille parle l'arabe et la télé aussi le parabole il parle l'arabe »	Français ENTRETIEN : « parce que moi l'ai .. nationalité français et parce que je parle en français je parle pas en arabe »
Pratiques de lecture de l'entourage	Seuls les hommes de la maison lisaient (le père et le frère) ENTRETIEN : « ma mère elle a jamais lire mon père oui mais il est mort / je suis l'aînée voilà je suis mariée mes sœurs aussi c'était pareil mais mon frère il est rentré à l'école ça fait mon frère maintenant il sait lire français arabe ma mère eh ben tout pour lui »	Ses parents ne lisaient pas mais ses frères et sœurs lisaient Cela lui plaisait de les voir lire	Aucune pratique de lecture de l'entourage	Ses frères et ses sœurs lisaient surtout des journaux et cela lui donnait envie de lire ENTRETIEN : « je veux lire a b c d »
Pratiques de lecture avec les enfants	Leur racontait des histoires mais ne pouvait pas les aider pour les devoirs parce qu'elle ne savait pas lire Aurait aimé pouvoir les aider parce que « comme ça c'est bien pour eux »	Ne leur raconte pas d'histoires parce qu'elle ne sait pas lire mais elle aimerait le faire Ses enfants en bas âge ne vont pas encore à l'école	Racontait des histoires à sa fille (les histoires de voisinage, du quartier) mais ne l'aidait pas à faire les devoirs parce que « moi sais pas lire et écrire mon mari aussi » Elle envoyait sa fille au centre social pour les devoirs Aurait aimé pouvoir l'aider	N'a pas d'enfants

LEURS PRATIQUES DE LECTURE : composantes pragmatiques

Prénom	Anissa	Rabha	Khadija	Rachida
Genres de lecture	Lit l'alphabet latin, son nom, son prénom et son adresse	Lit quelques lettres de l'alphabet latin surtout les consonnes	Lit l'alphabet latin, son nom, son prénom, son adresse et les prix dans les magasins	Lit des livres de lecture ENTRETIEN : « oui livres oui je je lis des livres [de lecture] »
Critères de choix	Pas de données	Pas de données	Pas de données	Pas de données
Moment	Pas de données	Pas de données	Pas de données	Pas de données
Fréquence	Pas de données	Pas de données	Pas de données	Pas de données
Langue préférée pour lire	Français ENTRETIEN : « j'arrive pas l'arabe »	Français ENTRETIEN : « je comprends euh mes enfants le docteur les femmes »	Français ENTRETIEN : « parce que je vis en France »	Français ENTRETIEN : « moi je euh lire le français c'est tout parce que l'arabe j'arrive pas jamais j'étais à l'école »
Pratiques de lecture de l'entourage	Sa mère ne lisait pas, son père un peu Elle, elle devait faire le ménage ENTRETIEN : « non moi toujours faire la cuisine »	Ses parents ne lisaient pas mais ses frères et sœurs oui Elle, elle n'avait pas le temps parce qu'elle devait faire le ménage	Ses parents ne lisaient pas mais ses frères et sœurs oui Cela lui donnait envie de savoir lire ENTRETIEN : « ah oui oui j'ai envie de lire écrire oui j'ai envie »	Ses parents ne lisaient pas mais ses frères oui Elle était contente pour ses frères de les voir lire mais elle, elle exprime sa tristesse de ne pas avoir appris à lire ENTRETIEN : « ah quand je vois mon frère lire je suis je suis euh je suis contente pour lui mais je suis triste quand même moi »
Pratiques de lecture avec les enfants	Ne racontait pas d'histoires à ses enfants et ne les aidait pas pour les devoirs parce que « eh ben moi j'arrive pas moi » Elle les envoyait au centre social pour les aider Aurait aimé pouvoir les aider	Elle raconte parfois des histoires à ses enfants le soir mais elle ne les aide pas pour les devoirs parce que « moi je comprends rien » Aimerait pouvoir les aider	N'a pas d'enfants	N'a pas d'enfants

LEURS PRATIQUES DE LECTURE : composantes pragmatiques				
Prénom	Aïcha	Hassiba	Soumia	Yamna
Genres de lecture	Lit l'alphabet latin et arabe et le Coran	Lit l'alphabet latin	Lit des livres et des « magazines » (les prospectus publicitaires des supermarchés)	Lit l'alphabet latin
Critères de choix	Pas de données	Pas de données	Pas de données	Pas de données
Moment	Pas de données	Pas de données	Lieu : à la maison Contexte : l'après-midi, de préférence seule ENTRETIEN : « c'est l'après-midi quand je suis toute seule y a personne avec moi »	Uniquement pendant le cours de français
Fréquence	Pas de données	Pas de données	Variable ENTRETIEN : « ça dépend les semaines si j'ai le temps une fois deux fois y a les semaines je lire pas du tout ça dépend les semaines »	Pas de données
Langue préférée pour lire	Pas de préférence ENTRETIEN : « parce que je peux lire en arabe y a des lettres en arabe et y a des y a des livres arabes et tout le Coran et le français pareil j'aime bien savoir lire un peu l'arabe euh le français aussi »	Français ENTRETIEN : « c'est pour le travail c'est pour euh quelque chose comme ça tout seul c'est pour le docteur pour mon fils c'est pour comme ça eh pas de problème »	Français ENTRETIEN : « je préfère en français pour je comprends le français »	Français ENTRETIEN : « euh comme ça euh comme ça je connais bien je connais bien le français »
Pratiques de lecture de l'entourage	Toute sa famille lisait sauf elle, la seule qui n'est pas allée à l'école Ils lisaient le journal et les lettres en arabe et en français Elle cela ne l'intéressait pas mais cela lui fait mal au cœur de ne pas avoir appris à lire ENTRETIEN : « ça me fait mal au cœur / maintenant pas avant parce qu'avant je m'en fous de tout »	Seuls ses frères lisaient en arabe, les filles aidaient à la maison Voir ses frères lire ne lui faisait rien	Son père lisait arabe et français Cela lui donnait envie d'apprendre à lire Ses frères et sœurs ont été à l'école Elle n'a pas été à l'école à cause de la guerre en Algérie ENTRETIEN : « voilà y avait la guerre et tous mes frères et mes sœurs il a fait l'école moi non parce que on est partis de la ville dans les montagnes y a pas école »	Aucune pratique de lecture de l'entourage
Pratiques de lecture avec les enfants	Ne racontait pas d'histoires à ses enfants et ne les aidait pas à faire leurs devoirs mais était très présente ENTRETIEN : « euh je je euh même que je sais pas lire écrire mais je reste avec eux qui finissent les devoirs / euh parce que je veux pas qu'ils sortent comme moi / j'aime bien qu'ils arrivent mieux lire écrire »	Ne racontait pas d'histoires à son fils et ne l'aidait pas à faire les devoirs mais son mari oui ENTRETIEN : « euh son père à chaque fois / parce que pas possible moi sais pas »	Ne racontait pas d'histoires à ses enfants et ne les aidait pas à faire leurs devoirs Ils allaient au centre social Elle regrette de ne pas avoir pu les aider parce qu'elle aurait aimé partager ce moment avec eux ENTRETIEN : « j'ai regretté quand j'ai pas pris lire avec mes enfants quand ils sont petits à l'école / je sais pas avant je prends pas les cours de français »	Ne racontait pas d'histoires à ses enfants et ne les aidait pas à faire leurs devoirs Aurait aimé les aider ENTRETIEN : « parce que je connais pas / oui j'aime comme ça mais je connais pas »

Nous remarquons à la lecture de ces tableaux que les pratiques de lecture des femmes interrogées correspondent à leur niveau en lecture : elles lisent peu. En effet, elles ne lisent pas beaucoup en dehors de l'atelier de français : « non pour le cours de français » (Razika, entretien 4, TP 12) / « non le cours de français c'est tout » (Yamna, entretien 12, TP 10) :

« Il n'est pas étonnant, dans la mesure où la lecture (les bases de la lecture ainsi qu'un mode particulier d'appropriation des textes) s'enseigne à l'école et où l'école est la matrice de socialisation fondamentale au livre, que les pratiques de lectures soient directement corrélées avec le capital scolaire. [...] Qu'elle soit rejetée ou acceptée, la lecture des œuvres ou des genres les plus légitimes (romans) dépend fortement des jugements que l'on porte envers l'école (et envers le mode scolaire de lecture) » (Lahire, 1993 : 105).

De plus, leurs pratiques de lecture sont peu diversifiées. Elles disent lire « des livres » et nous pensons qu'il doit s'agir de livres de lecture parce qu'elles en emmènent souvent en cours pour nous les montrer. Ce sont des livres qu'elles qualifient le plus souvent de « petits livres », ce qui a son importance pour elles. Seule Razika nous dit lire le journal (entretien 4) et Soumia les prospectus publicitaires des supermarchés (entretien 11) :

« Tout d'abord, les lectures les plus fréquentes des plus faibles lecteurs sont des lectures de "livres pratiques", c'est-à-dire de textes nullement destinés à être interprétés mais à être convertis en pratiques, en série de gestes et d'actions pratiques. [...] On peut qualifier ces lectures de pragmatiques dans la mesure où le texte trouve son référent au sein d'une pratique immédiate ; elle s'articule à (ou s'ancre dans) une configuration pratique spécifique » (*op. cit.*, Lahire :106).

Ainsi, la lecture de journaux fait aussi partie des pratiques de lectures des milieux populaires parce qu'elle est ancrée dans un espace connu et local. Ce sont donc plutôt des lectures utilitaires pour s'informer ou pour apprendre. Leurs critères de choix sont alors liés à une disposition éthico-pratique c'est-à-dire qu'ils sont lus à partir des schèmes « ordinaires » de la vie quotidienne.

La plupart du temps, en dehors du cours de français, le lieu privilégié pour lire est la maison, quand elles ont le temps, et de préférence seules : « au moment que je suis libre à la maison je vais prendre mon livre pour lisez » (Naïma, entretien 1, TP 14) / « quand y a le temps parce que toute la journée euh » (Fatma, entretien 3, TP 20) / « c'est l'après-midi quand

je suis toute seule y a personne avec moi » (Soumia, entretien 11, TP 12). Ainsi Bourdieu remarque que « la lecture c'est ce qui apparaît spontanément quand on va avoir du temps à ne rien faire, quand on va se retrouver enfermé seul quelque part » (1985 : 225). Leur activité de lecture est donc plutôt passive et solitaire :

« Il semble, là encore, que ce soit une forme de maîtrise de soi, impliquant un plus grand "calme" et une moins forte nécessité de "bouger", d'"être actif", qui permette de rendre raison du fait que les femmes de ces milieux populaires sont de plus fortes lectrices de livres que les hommes. A l'activité impliquant de la dépense physique, extérieure au foyer, plutôt masculine, s'oppose l'activité plus calme, se pratiquant au foyer plutôt féminine » (*op. cit.*, Lahire : 174).

Presque toutes les femmes préfèrent lire en français parce qu'elles vivent en France maintenant et que c'est leur pays d'adoption depuis de nombreuses années. Certaines ont la nationalité française donc le français est devenu leur langue : « parce que moi l'ai .. nationalité français et parce que je parle en français je parle pas en arabe » (Razika, entretien 4, TP 32). D'autres évoquent le critère social⁴⁰ de la langue française : elles préfèrent lire en français pour bien le connaître et mieux le comprendre. Pour Hassiba, savoir lire en français va l'aider à trouver un travail : « c'est pour le travail c'est pour euh quelque chose comme ça tout seul [...] » (entretien 10, TP 20). Fatma, quant à elle, préfère lire en arabe parce qu'elle a du mal à comprendre le français et tous ses proches lui parlent arabe : « parce que comprends pas bien le français et parce que mon mari parle l'arabe ma fille parle l'arabe et la télé aussi le parabole il parle l'arabe » (entretien 3, TP 38). Aïcha, elle, n'a aucune préférence : les deux langues sont équivalentes. Il faut préciser que c'est la plus âgée des femmes interrogées (64 ans) et que cela fait 48 ans qu'elle vit en France, elle maîtrise les deux langues au même niveau.

Bien souvent, les pratiques de lecture de l'entourage étaient réservées aux hommes de la famille : pères et frères. Les pères avaient plutôt des pratiques de lecture religieuse : le Coran et les textes de la prière. Les frères, eux, sont allés à l'école à la différence des filles qui devaient rester à la maison pour aider au foyer. Elles avaient déjà un rôle bien défini : être une bonne femme au foyer pour devenir une bonne épouse et une bonne mère. Elles n'avaient pas le droit à une éducation scolaire. En outre, c'étaient toutes des familles nombreuses qui

⁴⁰ Le critère social relève de l'image sociale véhiculée par ses locuteurs, de leur statut dans la société. La maîtrise de cette langue donne alors l'image d'être facteur d'ascension sociale, ou au contraire est perçue comme empêchant une certaine élévation sociale (Dabène, 1997).

n'avaient peut-être pas beaucoup de moyens économiques pour mettre les filles à l'école. Les parents préféraient donc y envoyer les garçons, futurs chefs du patriarcat. Soumia, quant à elle, évoque un aspect historique dans le fait qu'elle ne soit pas allée à l'école à cause de la guerre en Algérie : « voilà y avait la guerre et tous mes frères et sœurs il a fait l'école moi non parce que on est partis de la ville dans les montagnes y a pas école » (entretien 11, TP 44).

Voir leur entourage lire, quand elles y repensent, certaines en ont un pincement au cœur parce qu'elles ne pouvaient pas aller à l'école pour apprendre à lire : « ah quand je vois mon frère lire je suis je suis euh je suis contente pour lui mais je suis triste quand même moi » (Rachida, entretien 8, TP 74) / « ça me fait mal au cœur / maintenant pas avant parce qu'avant je me fous de tout » (Aïcha, entretien 9, TP 60 et 62). Pour d'autres, cela leur donnait envie d'apprendre à lire : « je veux lire a b c d » (Razika, entretien 4, TP 74). Pour certaines, personne ne lisait dans leur entourage.

En ce qui concerne leurs pratiques de lecture avec les enfants, elles sont aussi liées à leur niveau en lecture. Elles aimeraient beaucoup lire des histoires à leurs enfants ou à leurs petits-enfants et les aider pour faire les devoirs. Mais comme elles ne savent pas lire ou pas bien lire, elles ne le font pas ou peu (Naïma, Fatma et Rabha racontent ou racontaient des histoires à leurs enfants). Bien souvent, elles délèguent cette aide aux centres sociaux parce qu'elles nous disent en majorité qu'elles n'arrivent pas à faire les devoirs avec les enfants : « moi sais pas lire et écrire mon mari aussi » (Fatma, entretien 3 TP 98) / « moi je comprends rien » (Rabha, entretien 6, TP 78). Seule Hassiba nous dit que son mari aidait son fils pour les devoirs « euh son père à chaque fois / parce que pas possible moi sais pas » (entretien 10, TP 68 et 72). Les pères paraissent peu présents dans ces pratiques avec les enfants. Soumia, quant à elle, exprime le regret de ne pas avoir pu aider ses enfants : « j'ai regretté quand j'ai pas pris lire avec mes enfants quand ils sont petits à l'école / je sais pas avant je prends pas les cours de français » (entretien 11, TP 48 et 54).

Nous allons maintenant faire un bilan de ces résultats pour essayer de vérifier nos hypothèses de départ. Puis, nous allons proposer des pistes d'analyses à développer qui pourraient nous permettre d'approfondir cette étude.

Chapitre 2 – Bilan et perspectives

1. *La division sexuelle dans les représentations sociales de la lecture*

Nous allons faire un bilan de l'analyse des résultats de notre recherche pour essayer de vérifier nos hypothèses afin de rendre compte du phénomène de la division sexuelle des représentations sociales de la lecture. Pour cela, nous allons tout d'abord définir la notion de genre pour mieux comprendre le phénomène de sexuation de la lecture :

« La notion de genre s'inscrit dans une définition sociopolitique qui souligne l'importance de la construction sociale du masculin et du féminin. Le genre définit des différences socialement, culturellement et politiquement construites et déterminées. Le genre apparaît donc comme un outil d'analyse qui ne se réfère pas à un en-soi féminin et masculin, mais qui permet d'étudier des interrelations, c'est-à-dire de repérer des rôles occupés ou assignés selon qu'on est homme ou femme. Penser avec le concept de genre permet de déconstruire ces rôles lorsqu'ils sont inégalitaires » (Armogathe, 2009 : 1).

La première hypothèse que nous allons tenter de vérifier est que « l'apprentissage de la lecture des femmes interrogées est aussi (mais pas seulement) conditionné par leur sexe ». Avec les données recueillies, nous ne pouvons pas inférer que leur apprentissage soit sexué mais de nombreuses études⁴¹ sur la question montrent que les filles ont des conduites scolaires qui prouvent une plus grande stabilité, une plus grande maîtrise de soi et une plus grande attention que les garçons. C'est ce qui fait aussi qu'elles sont de plus fortes lectrices que les hommes parce que l'activité de lecture demande un plus grand contrôle des affects (Lahire, 1993). Mais nous pouvons affirmer que leur apprentissage de la lecture en langue française dépend fortement de leur niveau en lecture dû à leur niveau de scolarisation.

Par contre, nous pouvons nous poser la question de l'impact du genre sur l'entrée en formation. Nous allons utiliser pour cela les chiffres qui sont issus d'une enquête réalisée en 2006 par l'INSEE qui s'appelle « Formation continue 2006 »⁴². Cette enquête permet

⁴¹ Par exemple, l'étude de Zazzo, B. (1982). *Les 10-13 ans. Garçons et filles en CM2 et en Sixième* : P.U.F.

⁴² Pour avoir les chiffres détaillés de l'enquête voir Fournier, C. (2009). « *L'impact du genre sur l'entrée en formation* » (pp. 53-58). Communication présentée lors de la journée organisée par le Centre Ressources

d'examiner les liens entre des profils sociodémographiques et des caractéristiques en matière de formation. Toutes catégories socioprofessionnelles confondues, les hommes sont plus nombreux à se former (37%) que les femmes (34%). Mais on remarque que les femmes chômeuses ou inactives font partie des femmes qui accèdent le plus à la formation. Par ailleurs, plus les femmes sont âgées et moins elles entrent en formation, or la moyenne d'âge des femmes de notre public est plutôt élevée (53 ans). De même, les femmes non-diplômées sont moins nombreuses à se former (14%) que les hommes (20%) :

« On a en effet une double tendance qui dessert les femmes, c'est-à-dire que moins elles sont qualifiées, moins elles ont accès à la formation, et plus elles patagent finalement dans leur situation d'emploi chaotique et précaire ; et l'autre tendance, c'est qu'elles se heurtent, et ce comme on l'a vu d'autant plus qu'elles sont peu qualifiées, peu rémunérées, et dans des situations précaires, à la nécessité parfois indépassable de concilier vie familiale et formation » (Fournier, 2009 : 58).

Selon Etienne, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à nécessiter des formations linguistiques :

« [...] parmi les signataires du CAI sont à 40,1% des hommes contre 59,9% des femmes. [...] Le plus souvent, ce sont les femmes qui semblent concernées par la formation linguistique dans la mesure où dans d'autres pays, les femmes n'ont pas accès à l'enseignement pour des raisons politiques et culturelles. [...] Depuis la mise en place du CAI, on a vu de nouvelles populations arriver dans les cours, ce sont des publics très spécifiques ; par exemple, des femmes jamais scolarisées auparavant, non francophones et qui viennent désormais en cours parce que c'est une obligation. Jusqu'ici, ces femmes étaient invisibles, peu présentes dans l'espace public » (2009 : 59-60).

Les deux hypothèses suivantes sont associées, nous allons donc les traiter ensemble : « les besoins et les attentes de ces femmes vis-à-vis de la lecture en langue française sont liés à leur gestion domestique intérieure (la maison, le foyer) et extérieure (les différentes administrations) » et « elles ont développé des savoir-faire spécifiques concernant la lecture du fait de leur statut culturel de femme ».

Pour nous, ces deux hypothèses se vérifient dans l'analyse du discours des femmes interrogées qui ont décrit leur activité sociale et domestique. Bien souvent, la charge des enfants leur revient comme la charge des liens avec les structures de type social et elles entretiennent donc un lien plus fort dû à un contact plus fréquent avec la lecture :

« [...] ce sont les femmes qui sont en lien avec la CAF, ce sont souvent les femmes qui ont un lien avec le livret scolaire, ce sont souvent les femmes qui regardent la feuille de paie du compagnon, qui n'est pas trop habile sur ces questions-là. Donc la distorsion entre les savoirs anciens et d'actualité est moins forte que celle que nous pourrions trouver chez les femmes, là encore en termes d'hypothèse, les hommes entretiendraient un lien moins fort et un contact moins fréquent avec l'écriture voire la lecture » (Lenoir, 2009 : 33-34).

On peut donc imaginer qu'elles ont développé des savoir-faire spécifiques concernant la lecture du fait de leur statut culturel de femme mais nous n'avons pas recueilli de données précises sur le sujet lors de nos entretiens.

L'hypothèse suivante : « les représentations sociales de la lecture de ces femmes dépendent de leur genre », nous semble se vérifier dans l'analyse de leur discours. En effet, elles ont un grand intérêt pour la lecture parce que savoir lire leur permettrait d'être indépendantes pour sortir des cadres imposés par leur statut de femme. Elles pourraient s'émanciper en ayant une vie plus égalitaire auquel le savoir de la lecture leur donnerait accès. Mieux que de « se débrouiller », elles réussiraient plus facilement à accomplir les tâches du quotidien qui leur sont dévolues. C'est pourquoi l'hypothèse selon laquelle « leurs pratiques de lecture sont sexuées » nous paraît plausible parce que ces pratiques découlent de leur statut de femme devant assumer la gestion de la sphère domestique dont l'activité de lecture : la leur, celle de leurs enfants, celle de leur conjoint parfois. Cependant, notre travail de recherche a permis de mettre en évidence un paradoxe. En effet, ce sont des femmes qui ont été « empêchées d'apprendre » du fait de leur statut de femme et paradoxalement c'est à elles, en tant que mère et gardienne de la sphère domestique et du lien avec les institutions, qu'incombe le rôle de « secrétaire familiale⁴³ ». Elles sont donc prises entre deux injonctions contradictoires : d'un

⁴³ Cette expression de « secrétaire » que nous employons est aussi intéressante parce qu'elle renvoie aux pratiques de l'écrit « serviles » décrites par Lahire : « Souvent, les situations d'écriture [et de lecture] dans l'espace domestique mettent la femme dans une position servile. [...] Le travail essentiel, le gros du travail, est fait par la femme et les hommes tiennent (quand ils le tiennent) le "beau rôle" [...]. L'homme peut même être celui qui, pareil au patron face à sa secrétaire, "dicte" une lettre. Il a toujours une position dominante (celle qu'occupe le maître qui sait) de correcteur, de surveillant, de lecteur-critique » (1993 : 165-166).

côté être privées de formation à l'écrit, et de l'autre être sommées de répondre aux exigences d'une société de littératie dans laquelle l'écrit est tout puissant.

Dans la partie qui suit, nous allons proposer des perspectives pour les analyses à développer qui nous permettraient d'approfondir l'étude du phénomène de la division sexuelle des représentations sociales de la lecture.

2. Des perspectives pour les analyses à développer

Il serait intéressant pour nous de prolonger ce travail de recherche en recueillant plus de données auprès des femmes de notre public pour savoir si leurs représentations sociales de la lecture ont évolué par exemple.

On pourrait alors s'intéresser à leurs conduites d'apprentissage en imaginant des pistes didactiques pour transformer ces représentations dans le cadre de la formation et ainsi leur donner un sens dans l'apprentissage de la langue écrite. On pourrait aussi étudier les savoir-faire spécifiques qu'elles ont pu développer au quotidien concernant la lecture et qui dépendent de leur statut culturel de femme. On pourrait agrandir notre échantillon pour qu'il soit plus représentatif en s'intéressant par exemple à des femmes plus jeunes, plus impliquées dans la vie professionnelle. Il serait aussi possible d'imaginer en parallèle une étude faite auprès d'hommes présentant les mêmes spécificités que notre public. Même si cela s'avérerait plus difficile parce que nous avons peu d'hommes en formation.

Mais ce qui serait vraiment intéressant pour approfondir cette recherche, ce serait d'interroger les familles (maris et enfants) de ces femmes pour avoir une vue d'ensemble avec des points de comparaison entre hommes et femmes. Cela nous permettrait de réaliser des portraits de configurations sociales complexes qui mettraient en scène des femmes dans leurs configurations familiales. On serait ainsi dans la logique de comparaison selon des variables. Une logique qui décomposerait/recomposerait les contextes sociaux à partir d'une grille de critères objectifs. La comparaison s'opérerait entre des portraits de configuration. On donnerait ainsi la parole aux hommes de la famille mais aussi aux filles de la maison pour compléter nos premières données. On pourrait alors mettre en évidence de façon plus

significative le phénomène de la division sexuelle du travail de lecture dans ce réseau d'interdépendance. On pourrait également essayer de découvrir la relative hétérogénéité de ce que l'on imagine homogène (une famille) pour pouvoir nuancer notre propos. En somme, on essaierait de brosser ce que Lahire appelle des « tableaux de famille » (1995).

Conclusion

Au terme de notre étude sur les représentations sociales de la lecture chez des femmes migrantes analphabètes en formation FLE/FLS, nous pouvons tirer quelques conclusions.

C'est un public relativement âgé, établi depuis longtemps en France, et qui vient essentiellement d'Afrique du Nord. Ces femmes sont immigrées de nationalité française ou étrangères en attente de naturalisation. Elles ont toutes des compétences bi-plurilingues et pluriculturelles au niveau linguistique. Elles n'ont pas ou peu été scolarisées dans leur pays d'origine et elles ont un niveau grand débutant en français. Elles n'ont aucun diplôme. Elles sont toutes en insertion socioprofessionnelle et appartiennent aux milieux populaires.

Ce sont de faibles lectrices qui ont néanmoins une capacité à lire en langue française supérieure à leur capacité à lire en langue arabe. Elles ont toutes des difficultés en lecture parce qu'elles n'ont pas ou peu été scolarisées. Elles ont surtout des difficultés de compréhension liées à une lecture trop hésitante parce que leur procédure de décodage est faible. Leur niveau en lecture est cependant hétérogène avec la mise en place de stratégies de lecture différentes. Elles ont aussi beaucoup de mal à avoir une réflexion métacognitive sur leur lecture.

Elles ont un grand intérêt pour la lecture parce que sa maîtrise leur permettrait de mieux jouer le rôle de gestionnaire social et domestique qui leur est assigné en tant que femme. Elles sont alors prises dans un paradoxe : elles ont été privées de formation à l'écrit du fait de leur statut de femme pourtant elles sont sommées de répondre aux exigences d'une société de littératie dans laquelle l'écrit est tout puissant. Sans cette maîtrise, elles ne font que « se débrouiller » pour effectuer les tâches du quotidien qui leur incombent. La lecture leur apporterait plus d'indépendance. Elles pourraient se cultiver et développer leur intelligence. Pour elles, savoir lire est aussi important que savoir écrire et savoir parler pour pouvoir s'en sortir convenablement dans n'importe quelle situation de la vie quotidienne.

Leurs pratiques de lecture sont peu nombreuses et peu diversifiées. Elles lisent surtout pendant l'atelier de français ou chez elles, quand elles ont le temps, et de préférence seules. Elles préfèrent lire en français parce que c'est la langue du pays d'accueil dans lequel elles vivent depuis longtemps. C'est un facteur d'insertion sociale.

Les pratiques de lecture de leur entourage étaient plutôt réservées aux hommes de la famille (pères et frères). Elles n'ont pas eu droit à une éducation scolaire car elles devaient aider à la maison ou se marier jeunes. Avec leurs enfants ou leurs petits-enfants, elles ont peu de pratiques de lecture parce qu'elles ne savent ni lire ni écrire. Elles délèguent ces pratiques aux centres sociaux. Les pères paraissent peu présents dans ces pratiques avec les enfants.

Néanmoins, leur statut culturel de femme leur confère des dispositions particulières en ce qui concerne la lecture. Elles sont de plus fortes lectrices que les hommes parce qu'elles ont un lien plus fort et un contact plus fréquent avec la lecture par leur rôle de gestionnaire domestique et social. La division sexuelle dans les représentations sociales de la lecture existe bel et bien concernant notre public d'autant que plus on se trouve dans les milieux populaires, plus ce phénomène est marqué.

Pour approfondir notre travail de recherche, il faudrait également interroger les maris et les enfants des femmes de notre public pour avoir une vue d'ensemble et des points de comparaison en ce qui concerne le phénomène de sexuation de la lecture.

Rentrer dans l'univers de ces femmes nous a permis de mieux les connaître pour mieux les comprendre. Nous espérons ainsi pouvoir les aider dans leur rôle d'apprenante mais aussi dans celui de femme.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (dir.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF, coll. « psychologie sociale ».
- Adami, H. (2008). *Le rôle de la littérature dans le processus d'acculturation des migrants*. Communication présentée au Séminaire international : l'intégration linguistique des migrants, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Récupéré du site du Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/migrantssemin08_maindocs_FR.asp
- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Paris : CLE International.
- Albert, J.-L., Py, B. (1985). « Interlangue et conversation exolingue », *Cahiers du département des langues et sciences du langage 1*, Lausanne Université, pp. 30-47.
- Armogathe, D. (2009). « Y a-t-il des inégalités entre hommes et femmes face aux situations d'illettrisme ? ». Communication présentée lors de la journée organisée par le Centre Ressources Illettrisme Provence-Alpes-Côte d'Azur. Récupéré du site du Centre Ressources Illettrisme PACA : <http://www.illettrisme.org/>
- Astolfi, J.-P., Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF, Que Sais-je.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, n° 113/114, pp. 29-39.
- Belisle, C., Schiele, B. (dir.) (1984). *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes. Recherches sur les représentations*. Paris : Editions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- Bezille, H. (1985). Les interviewés parlent. In A. Blanchet & al. (Eds.), *L'entretien dans les sciences sociales* : Dunod, pp. 117-146.
- Blanchet, A. (1985c). Les règles du jeu dans l'entretien. In A. Blanchet (Ed.), *L'entretien dans les sciences sociales* : Dunod, pp. 81-146.
- Bourdieu, P. (1983). « Vous avez dit "populaire" ? ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 46, pp. 98-105.
- Bourdieu, P., Chartier, R. (1985). « La lecture : une pratique culturelle », *Pratiques de la lecture*. Marseille : Ed. Rivages, pp. 218-239.
- Bourdieu, P. (1993). Comprendre. In P. Bourdieu (Ed.), *La misère de monde* : Seuil, pp. 903-925.

- Bourgain, D. (1988). *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Thèse de doctorat d'État, Université de Besançon.
- Bullen, M. (1997). *A case study of participation and critical thinking in a university-level course delivered by computer conferencing*. Thèse de doctorat, University of British Columbia.
- Calvet, L.-J. (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Hachette-Littérature.
- Charlier, J.-E., Moens, F. (2006). Juger l'arbre à ses fruits. In J.-E. Charlier & F. Moens (Eds.), *Observer, décrire, interpréter*. Collection Education, politiques sociétés : INRP, pp. 105-114.
- Chauvel, L. (2004). « Le renouveau d'une société de classes ». In Paul Bouffartigue (dir.), *Le Retour des classes sociales*. Paris : La Dispute, pp. 62-65.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : les Editions Didier. Récupéré de : <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.
- Cuq, J.-P. (Ed.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Dabène, L., (1997). *L'image des langues et leur apprentissage*. In M. Matthey (Ed.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel, Suisse : IRDP.
- D'Urung, M.-C. (1974). *Analyse de contenu : Jean-Pierre Delarge*.
- Encrevé, P., De Fornel, M. (1983). Le sens en pratique. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, n° 46, pp. 3-30.
- Etienne, S. (2009). « *L'accès aux savoirs, hommes / femmes, qu'en est-il aujourd'hui dans les AEFTI ?* » (pp. 59-61). Communication présentée lors de la journée organisée par le Centre Ressources Illettrisme Provence-Alpes-Côte d'Azur. Récupéré du site du Centre Ressources Illettrisme PACA : <http://www.illettrisme.org/>
- Fournier, C. (2009). « *L'impact du genre sur l'entrée en formation* » (pp. 53-58). Communication présentée lors de la journée organisée par le Centre Ressources Illettrisme Provence-Alpes-Côte d'Azur. Récupéré du site du Centre Ressources Illettrisme PACA : <http://www.illettrisme.org/>
- Goody, J. (1977/1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Cambridge-Paris : University Press - Les Éditions de Minuit.
- Gotman, A. (1985). La neutralité vue sous l'angle de l'ENDR. In Blanchet & al (Eds.), *L'entretien dans les Sciences sociales* : Dunod, pp. 149-182.

- Guernier, M.-C., Barré-De Miniac, C. (2009). « Rapport à l'écrit scolaire ». Cours Master 2 Recherche Didactique du français langue étrangère. Université Stendhal-Grenoble 3.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl (Eds.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan, pp. 21-42
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan, Collection 128.
- Lahire, B. (1992a). « Formes sociales et structures objectives : une façon de dépasser l'opposition objectivisme/subjectivisme ». *L'Homme et la société*, 103 (1), pp. 103-117.
- Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lyon : P.U.L.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*. Paris : Hautes études - Seuil / Gallimard.
- Leclercq, V. (1999). *Face à l'illettrisme*. Paris : ESF éditeur.
- Leclercq, V. (2006). La question des méthodes ou plutôt la question des modèles didactiques. Dans *Apprendre à lire, comment ça marche ? La question des méthodes* (pp.33-50). Communication présentée lors de la journée organisée par le Centre Ressources Illettrisme Provence-Alpes-Côte d'Azur. Récupéré du site du Centre Ressources Illettrisme PACA : <http://www.illettrisme.org/>
- Lenoir, H. (2009). « Égalité entre les hommes et les femmes : les paradoxes de l'illettrisme » (pp. 31-40). Communication présentée lors de la journée organisée par le Centre Ressources Illettrisme Provence-Alpes-Côte d'Azur. Récupéré du site du Centre Ressources Illettrisme PACA : <http://www.illettrisme.org/>
- Lipiansky, E.-M. (1998b). Comment se forme l'identité des groupes ? In *L'identité* : Editions Sciences Humaines, pp. 143-147.
- Loubet del Bayle, J.-L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales* : L'Harmattan.
- Mangot, F. (2012). *Mise en place d'un module d'entrée dans l'écrit pour de jeunes migrants et demandeurs d'asile apprenant le français en classe Passerelle au Luxembourg* (mémoire de master 2 FLE professionnel). Université Stendhal-Grenoble 3.
- Millet, A. (1989). *Quelques aspects sociolinguistiques de l'orthographe française*. Université Stendhal-Grenoble3.
- Millet, A. (2009). « Recueil et analyse qualitative de donnée langagières en situation d'entretien ». Cours Master 2 Recherche Didactique du français langue étrangère. Université Stendhal-Grenoble 3.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales* : PUG.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF, 2^e édition.

Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations. In : A. Palmonari et W. Doise, *l'étude des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, pp. 12-33.

Noiriel, G. (2006). *Le creuset français. Histoire de l'immigration 19^{ième}-20^{ième} siècle* : Seuil.

Rocher, G. (1968). *Introduction à la sociologie générale*. Trois tomes : 1. L'action sociale. 2. L'organisation sociale. 3. Le changement social. Paris : Ed. H.M.H., coll. « Points » n°13, 14 et 15.

Ruquoy, D. (1995). Situation d'entretien et stratégie de l'interviewer. In L. Albarello, F. Digneffe & J.-P. e. a. Hiernaux (Eds.), *Pratiques et méthodes de recherches en Sciences Sociale* : A. Colin.

Véronique, D. (1984). « Apprentissage naturel et apprentissage guidé ». *Le français dans le monde*, n° 185, pp. 45-52.

Zazzo, B. (1982). *Les 10-13 ans. Garçons et filles en CM2 et en Sixième*. Paris : PUF.

Sitographie

La Maison des Services au public. Site *Maison des Services au Public de Port-de-Bouc*. Récupéré le 12 août 2012 de : www.msp-portdebouc.fr/

Méjean, P. (2008). Site *outil de l'aménagement*. Récupéré le 12 août 2012 de : <http://www.outils2amenagement.certu.fr/une-vue-d-ensemble-par-philippe-a676.html>

Site *emploi formation paca*. Récupéré le 12 août 2012 de : <http://www.emploiformationpaca.org/fr/espace-public/construire-sa-vie-professionnelle/sprfpa/etaps.aspx>

Site de l'INSEE (n.d.). *Population étrangère et immigrée*. Récupéré le 20 août 2012 du site de l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF02162

Site de l'*Observatoire des inégalités*. Récupéré le 20 août 2012 de : http://www.inegalites.fr/spip.php?article293&id_mot=115

Vicher, A. (2012). Site de la *Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté (DAIC)*. Récupéré le 30 août 2012 de : www.immigration.gouv.fr/IMG/pdf/FLI-Referentiel.pdf

MOTS-CLÉS : représentations sociales, acculturation à l'écrit, littératie, rapport à la lecture/à l'écrit, savoirs de base, notion de genre, public migrant, analphabétisme, andragogie, français langue étrangère/langue seconde

RÉSUMÉ

Dans la formation linguistique des migrants adultes, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à nécessiter une formation parce que dans leur pays d'origine elles n'ont pas accès à l'enseignement pour des raisons politiques et culturelles. Ces populations qui arrivent dans les cours sont des publics très spécifiques qui se trouvent en difficulté avec l'écrit du fait de leur faible niveau de scolarisation. Partant de ce constat, nous avons voulu donner la parole à ces femmes jusqu'ici invisibles parce qu'elles sont peu présentes dans l'espace public. Nous avons donc recueilli leurs représentations sociales de la lecture pour mieux comprendre un phénomène très marqué dans les milieux populaires dont elles sont issues : la division sexuelle de la lecture.

Table des annexes

Annexe 1 – Le guide d’entretien	96
Annexe 2 – Complément au guide d’entretien.....	100
Annexe 3 – La transcription des entretiens	101

Annexe 1

Le guide d'entretien

Je vais vous poser quelques questions pour savoir ce que vous pensez de la lecture. Vos réponses resteront anonymes.

Nom :

Prénom :

Âge :

Situation familiale :

Statut :

Pays d'origine :

Le nombre d'années passées en France :

Langue première lue, parlée, écrite :

Autre(s) langue(s) lue(s), parlée(s), écrite(s) :

Niveau scolaire :

Niveau du CECRL :

LA LECTURE

1. Savez-vous lire ?

- Pas du tout
- Un peu
- Bien
- Très bien

2. Que savez-vous lire par exemple ?

3. Est-ce que vous aimez lire ?/Est-ce que vous aimeriez savoir lire ?

- Oui
- Non

Et pourquoi ?

4. Que lisez-vous par exemple ? (quels genres de lectures, à quelle occasion, à quelle fréquence, critères de choix, échange/partage)

5. Avant d'arriver en France, avez-vous appris à lire dans votre langue ?

6. Lisiez-vous dans votre pays d'origine ?

- Oui
- Non

Si oui, vous lisiez quoi par exemple ?

7. Dans quelle langue préférez-vous lire, en français ou en arabe ? Et pourquoi ?

8. Avez-vous des difficultés à lire ?

- Oui
- Non

Quelles sont vos difficultés par exemple ? (compréhension des mots, difficulté du sujet, lenteur du déchiffrement, fatigue des yeux, etc.) **Et à votre avis pourquoi ?**

9. Pourriez-vous me lire ce petit texte ?/cette phrase ?/ce mot s'il vous plaît ? Que pensez-vous de votre lecture ?

10. Pouvez-vous dire ce qui vous aide à lire un mot, une phrase, un texte ?

11. Pour vous, que veut dire « bien lire » ?

12. Est-ce que l'atelier de français vous aide à mieux lire ?/à apprendre à lire ?

13. Quand vous étiez enfant, est-ce que votre entourage lisait ? (parents, autre)/(quels genres de lectures, lecture partagée, comment le perceviez-vous ?)

14. Et vous-même lisez-vous ?/racontez-vous des histoires à vos enfants ?

- Oui
- Non

Si oui, à quels moments par exemple ?

Est-ce que c'est une chose que vous aimez faire ?

- Oui
- Non

Et pourquoi ?

15. Qui aide les enfants à la maison pour faire les devoirs ?

15a. Alors comment cela se passe, est-ce un moment plaisant pour vous ?

- Oui
- Non

Et pourquoi ?

15b. Pourquoi n'aidez pas vos enfants à faire leurs devoirs ? Souhaiteriez-vous pouvoir les aider ?

16. Dans la vie que vous apporte la lecture ? Votre vie serait-elle la même si vous saviez lire ?/si vous ne saviez pas lire ?/si vous saviez moins lire ? Pourquoi ?

17. Est-ce qu'apprendre à lire peut changer la vie de quelqu'un ?

- Oui
- Non

Et pourquoi ?

18. Donnez-moi trois mots qui vous font penser à la lecture.

Merci de votre participation.

Annexe 2

Complément au guide d'entretien

1. *Les mots isolés donnés à la lecture* : papa, pipe, épi, pie.

2. *La phrase isolée donnée à la lecture* : La poule appelle ses petits.

3. *Le texte donné à la lecture* :

Je fume

Tu fumes

Il tousse

Nous toussons

Vous toussiez

Ils s'arrêtent de fumer (PEF)

Annexe 3

La transcription des entretiens

Identification de l'entretien : Entretien 1 – Jessica Gaichet
TABLEAU A
L'enquêtée
Prénom : Naïma
Âge : 59 ans
Situation familiale : mariée, cinq enfants
Statut : inactive
Pays d'origine : Algérie
Le nombre d'années passées en France : 36 ans
Langue première parlée : arabe
Autre(s) langue(s) parlée(s) : français
Niveau scolaire : classe primaire
Niveau du CECRL : A1.1 (écrit)/B1 (oral)
Classe fréquentée : atelier alpha
Remarques particulières : ce cours se passe à Port-de-Bouc au Centre Social Nelson Mandela, le lundi de 14h à 16h et le jeudi de 14h à 16h. L'entretien a eu lieu le jeudi 08 décembre 2011.
Modalités de passation de l'entretien
Lieu : dans une autre salle de cours pendant que ma collègue s'occupait du groupe entier pour travailler l'expression orale.
Moment : au début du cours
Durée : 13.23 mn
Modalités de transcription
.. pause courte
... pause longue
/// interruption de la parole
XXX incompréhensible

soulignement = chevauchement
(...) orthographe au choix
‘ modalité interrogative
* modalité exclamative

Identification de l'entretien : Entretien 1 – Jessica Gaichet		
DONNEES B : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN		
1	ER	alors Naïma savez-vous lire’
2	Naïma	un petit peu
3	ER	d’accord un petit peu et que savez-vous lire par exemple’
4	Naïma	mon nom mon prénom
5	ER	d’accord d’accord dites-moi Naïma est-ce que vous aimez lire’
6	Naïma	j’adore de lire*
7	ER	ah* et pourquoi Naïma’
8	Naïma	comme ça je comprends bien comme ça débrouille pour XXX je regarde qu’est-ce que je dois acheter si bien l’est pas bien voilà .. voilà
9	ER	d’accord c’est bien* alors que lisez par exemple Naïma’ vous avez quel genre de lecture’ vous lisez <u>des livres</u> ’
10	Naïma	<u>des petits livres voilà</u>
11	ER	<u>des petits livres</u> ’
12	Naïma	oui oui oui
13	ER	d’accord dites-moi Naïma à quelle occasion vous lisez’ à quel moment’
14	Naïma	au moment que je suis libre à la maison je vais prendre mon livre pour lisez
15	ER	d’accord est-ce que vous pensez que vous lisez beaucoup Naïma’ à quelle fréquence vous lisez’
16	Naïma	euh pas beaucoup un petit peu pas trop
17	ER	d’accord
18	Naïma	les phrases que je compris bien je vais lire voilà parce que je comprends je vais lire
19	ER	d’accord et comment vous choisissez vos lectures Naïma’
20	Naïma	euh je regarde comme ça
21	ER	d’accord d’accord ok dites-moi Naïma avant d’arriver en France avez-vous appris à lire dans votre langue’ c’est-à-dire en arabe’
22	Naïma	oui*

23	ER	vous savez lire l'arabe'
24	Naïma	pas trop un peu quand mon père il est mort j'ai arrêté j'ai arrêté de lire oui
25	ER	ah d'accord d'accord donc est-ce que vous lisiez dans votre pays d'origine quand vous étiez petite' est-ce que vous lisiez en arabe'
26	Naïma	non non
27	ER	qu'est-ce que vous lisiez alors en Algérie'
28	Naïma	le moment que mon père est mort je lire rien
29	ER	d'accord et dites-moi Naïma dans quelle langue préférez-vous lire' en français ou en arabe'
30	Naïma	en français
31	ER	et pourquoi Naïma'
32	Naïma	parce que je suis je vivre ici en France
33	ER	d'accord d'accord dites-moi Naïma avez-vous des difficultés à lire'
34	Naïma	euh j'ai pas compris
35	ER	je sais pas est-ce que vous avez du mal pour lire certains mots certaines <u>phrases</u> '
36	Naïma	<u>oui</u> si c'est des phrases que qui sont trop dures je laisse tomber je peux pas compris je lis qu'est-ce que j'arrive .. lire
37	ER	à lire
38	Naïma	à lire <u>voilà</u>
39	ER	<u>ok</u> .. donc pour vous quelles sont vos difficultés' par exemple c'est la compréhension des mots' vous comprenez pas toujours les mots' ou bien ce que vous êtes en train de lire c'est un sujet difficile' ça peut être difficile vous comprenez pas' ou bien vous lisez lentement'
40	Naïma	oui lentement ouais
41	ER	ah vous lisez lentement d'accord et à votre avis Naïma pourquoi'
42	Naïma	comme ça j'aime bien comprendre le français voilà
43	ER	et selon vous pourquoi vous avez des difficultés' c'est ça la question pourquoi vous avez des difficultés'
44	Naïma	parce que c'est important pour moi XXX XXX j'ai besoin de parler c'est important pour moi pour ma santé je veux parler le français
45	ER	d'accord oui mais quand vous lisez euh non mais vous me dites que vous lisez lentement c'est dû à quoi ça Naïma' c'est à cause de quoi' <u>vous lisez pas assez</u> '
46	Naïma	<u>ouais mais c'est ça</u>
47	ER	d'accord alors Naïma je vais vous demander quelque chose est-ce que vous

		pourriez me lire ce petit texte'
48	Naïma	je fu-me
49	ER	oui
50	Naïma	voilà tu fu-mes il tou-ssé
51	ER	il tousse
52	Naïma	il tousse voilà nous tou-ssons vous tou-ssez ils s'a-rrê-tent de fumer
53	ER	très bien Naïma *
54	Naïma	merci*
55	ER	dites-moi Naïma que pensez-vous de votre lecture'
56	Naïma	ça je comprends bien
57	ER	d'accord alors pouvez-vous me dire Naïma ce qui vous aide à lire un mot une phrase ou un texte' qu'est-ce qui vous aide à lire le mot à lire la phrase à lire le texte'
58	Naïma	tout seul parce que même à mes enfants ils m'ont jamais demandé j'ai jamais demandé par contre quand je viens ici au centre
59	ER	d'accord ça vous aide à lire'
60	Naïma	quand je lire par exemple le mot je demande qu'est-ce que ça veut dire ce mot là'
61	ER	voilà qu'est-ce que ça veut dire'
62	Naïma	<u>voilà</u>
63	ER	et comme ça après vous comprenez dites-moi Naïma pour vous que veut dire bien lire' qu'est-ce que ça veut dire bien lire'
64	Naïma	tu comprends tout ça veut dire
65	ER	d'accord dites-moi Naïma est-ce que l'atelier de français l'atelier d'alpha vous aide à mieux lire'
66	Naïma	oui j'aime bien avancer encore un peu
67	ER	comme ça vous apprenez à mieux lire'
68	Naïma	voilà
69	ER	dites-moi Naïma quand vous étiez enfant est-ce que votre entourage lisait' votre entourage c'est-à-dire vos parents vos frères vos sœurs est-ce qu'ils lisaient autour de vous'
70	Naïma	ma mère elle a jamais lire mon père oui mais il est mort
71	ER	donc votre maman elle lisait pas est-ce que vous avez des frères et des sœurs'
72	Naïma	oui c'est moi la première née
73	ER	ah c'est vous l'aînée
74	Naïma	je suis l'aînée voilà je suis mariée mes sœurs aussi c'était pareil mais mon frère

		il est rentré à l'école ça fait mon frère maintenant il sait lire français arabe ma mère eh ben tout pour lui
75	ER	elle s'est sacrifiée pour lui
76	Naïma	elle s'est sacrifiée voilà
77	ER	mais vous aussi vous savez lire et écrire' ça c'est bien hein Naïma *
78	Naïma	oui voilà
79	ER	est-ce que vous avez vu votre frère lire alors quand vous étiez petite alors ou non'
80	Naïma	<u>non</u>
81	ER	<u>non parce que vous êtes partie'</u>
82	Naïma	<u>je suis partie me marier voilà</u>
83	ER	d'accord et votre mari est-ce qu'il lit' est-ce que vous l'avez vu'
84	Naïma	jamais vu avec mon mari mon père oui mon père il était marabout
85	ER	qu'est-ce que ça veut dire'
86	Naïma	marabout ça fait comme Imam
87	ER	ah d'accord Imam et quand vous voyiez votre père lire euh qu'est-ce que vous en pensiez vous Naïma'
88	Naïma	euh mon père lire le Coran mais j'étais petite
89	ER	d'accord alors dites-moi Naïma vous-même vous m'avez dit que vous aviez des enfants cinq enfants ils sont grands maintenant mais quand ils étaient petits est-ce que vous leur racontiez des histoires' ou est-ce que vous leur lisiez des histoires'
90	Naïma	non juste raconter parce que avant je sais pas lire
91	ER	d'accord ça fait combien de temps que vous savez lire à peu près Naïma'
92	Naïma	euh ça fait huit ans que je viens le centre ici
93	ER	euh et dites-moi Naïma est-ce que c'est une chose que vous auriez aimée faire pour vos enfants leur lire des livres'
94	Naïma	mais bien sûr*
95	ER	ouais ça vous aurait plu'
96	Naïma	oui oui
97	ER	d'accord et pourquoi ça vous aurait plu Naïma de leur lire un livre'
98	Naïma	comme ça c'est bien pour eux
99	ER	dites-moi Naïma vos enfants sont grands mais je vais vous demander quand même qui aidait les enfants à la maison pour faire les devoirs'
100	Naïma	tous seuls
101	ER	ils faisaient tous seuls'

102	Naïma	tous seuls avec l'école après ils étaient à la maison
103	ER	d'accord alors pourquoi vous n'aidiez pas vos enfants à faire leurs devoirs'
104	Naïma	parce que je sais pas lire
105	ER	d'accord et est-ce que vous auriez aimé pouvoir les aider alors'
106	Naïma	ah oui*
107	ER	d'accord dites-moi Naïma dans la vie que vous apporte la lecture'
108	Naïma	euh comprends pas'
109	ER	c'est-à-dire est-ce que votre vie serait la même si vous si vous ne saviez pas lire' ou si vous lisiez moins' est-ce que votre vie elle serait différente si vous ne saviez pas lire' parce que maintenant <u>vous savez lire</u>
110	Naïma	<u>oui oui</u> elle serait différente parce que si je comprends pas pour faire les papiers je comprends pas
111	ER	et ouais et ouais
112	Naïma	maintenant que je rentre ici en France pour remplir des lettres tout ça pour lire l'ordonnance tout ça chaque fois je demande à quelqu'un qui sait lire pour la Sécurité Sociale toujours je demande à quelqu'un .. comme ça je comprends tout pas trop trop mais quand même un petit peu je débrouille je fais tout seul
113	ER	et ben c'est bien <u>c'est l'indépendance*</u>
114	Naïma	<u>ah oui*</u>
115	ER	<u>la liberté*</u>
116	Naïma	<u>la liberté voilà*</u> je parle avec le médecin qu'est-ce qui fait mal qu'est-ce qui fait pas mal qu'est-ce que j'ai besoin franchement grâce à Dieu je suis bien
117	ER	d'accord est-ce qu'apprendre à lire ça peut changer la vie de quelqu'un'
118	Naïma	oui
119	ER	oui pourquoi Naïma'
120	Naïma	parce que si tu sais bien lire tu vas où tu veux on a besoin de personne parce que si tu savais pas lire tu restes à la maison
121	ER	dites-moi c'est la dernière question Naïma donnez-moi trois mots qui vous font penser à la lecture'
122	Naïma	ah trois mots'
123	ER	trois mots quand vous entendez le mot lecture vous pensez à quoi tout de suite'
124	Naïma	comprendre
125	ER	comprendre voilà le premier mot*
126	Naïma	après parfois libre
127	ER	ouais d'accord parfois libre
128	Naïma	après tranquillité

129	ER	d'accord Naïma ben merci beaucoup*
130	Naïma	merci à vous*

Identification de l'entretien : Entretien 2 – Jessica Gaichet
TABLEAU A
L'enquêtée
Prénom : Samra
Âge : 32 ans
Situation familiale : mariée, deux enfants
Statut : inactive/RSA
Pays d'origine : Algérie
Le nombre d'années passées en France : 1 an
Langue première parlée : kabyle
Autre(s) langue(s) parlée(s) : arabe et français
Niveau scolaire : classe primaire
Niveau du CECRL : A1.1 (écrit)/A1 (oral)
Classe fréquentée : atelier alpha
Remarques particulières : ce cours se passe à Port-de-Bouc au Centre Social Nelson Mandela, le lundi de 14h à 16h et le jeudi de 14h à 16h. L'entretien a eu lieu le jeudi 08 décembre 2011.
Modalités de passation de l'entretien
Lieu : dans une autre salle de cours pendant que ma collègue s'occupait du groupe entier pour travailler l'expression orale.
Moment : après le premier entretien
Durée : 11.43 mn
Modalités de transcription
.. pause courte
.... pause longue
/// interruption de la parole
XXX incompréhensible
soulignement = chevauchement
(...) orthographe au choix

'	modalité interrogative
*	modalité exclamative

Identification de l'entretien : Entretien 2 – Jessica Gaichet		
DONNEES B : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN		
1	ER	Samra est-ce que vous savez lire' est-ce que vous lisez' pas du tout' un peu' bien' ou très bien' est-ce que vous lisez Samra'
2	Samra	euh un peu
3	ER	d'accord dites-moi Samra que savez-vous lire par exemple' qu'est-ce que vous lisez'
4	Samra	euh écrire .. lire
5	ER	oui mais vous lisez quoi Samra' des livres ou qu'est-ce que vous lisez'
6	Samra	oui des livres
7	ER	d'accord
8	Samra	j'ai besoin écrire lire
9	ER	oui ça c'est vrai Samra * vous avez raison
10	Samra	je compris pas y marche moi le marché le bureau je compris pas beaucoup beaucoup de choses
11	ER	ouais c'est pas facile c'est vrai dites-moi Samra est-ce que vous aimeriez savoir mieux lire' savoir lire beaucoup' est-ce que ça vous plairait de lire'
12	Samra	oui
13	ER	oui pourquoi Samra'
14	Samra	lire l'alphabet euh tout tout les affaires .. a b c e c'est quoi ça la fourchette l'assiette
15	ER	d'accord ça vous plairait ok euh donc Samra vous m'avez dit que vous lisez des livres' oui vous lisez des livres'
16	Samra	oui
17	ER	quels livres Samra vous lisez' quels livres'
18	Samra	en français
19	ER	oui mais ce que vous lisez vous lisez quoi des livres' des journaux' des recettes' qu'est-ce que vous lisez des papiers à remplir pour le docteur'
20	Samra	moi la date un mot
21	ER	ah d'accord la date un mot d'accord dites-moi Samra avant d'arriver en France hein est-ce que vous avez appris à lire en kabyle ou en arabe' est-ce que vous lisez l'arabe'

22	Samra	un petit peu
23	ER	un petit peu d'accord .. et qu'est-ce que vous lisiez en arabe' vous lisiez quoi en arabe' le cahier d'école' <u>ou</u>
24	Samra	<u>la date</u> euh le nom de famille un petit peu un petit peu
25	ER	d'accord dites-moi Samra dans quelle langue vous préférez lire en français ou en arabe' qu'est-ce que vous préférez lire le français ou lire l'arabe vous'
26	Samra	moi français
27	ER	pourquoi Samra'
28	Samra	....
29	ER	pourquoi vous préférez lire en français' pourquoi vous aimez' ça vous plaît de lire en français'
30	Samra	....
31	ER	peut-être maintenant parce que vous vivez en France maintenant'
32	Samra	oui oui
33	ER	donc c'est important pour vous de lire en français maintenant que vous êtes en France'
34	Samra	oui oui pas beaucoup beaucoup
35	ER	d'accord d'accord Samra est-ce que vous avez des difficultés pour lire' est-ce que c'est difficile de lire'
36	Samra	oui
37	ER	d'accord dites-moi c'est quoi qui est difficile' est-ce que c'est les mots que vous comprenez pas'
38	Samra	oui
39	ER	ou est-ce que c'est vous lisez doucement doucement
40	Samra	euh doucement doucement
41	ER	d'accord d'accord et pourquoi vous avez du mal à lire' pourquoi c'est difficile de lire pour vous'
42	Samra	euh parle écrire au tableau
43	ER	oui oui d'accord alors Samra on va lire un petit mot .. on va lire ça ici
44	Samra	pa-pa
45	ER	oui donc
46	Samra	papa
47	ER	oui*
48	Samra	pi-pa
49	ER	pi-pe
50	Samra	pipe .. euh

51	ER	é
52	Samra	é-pi
53	ER	oui épi de blé et là
54	Samra	pie
55	ER	ok on va essayer de lire cette phrase Samra
56	Samra	euh a
57	ER	la l + A la
58	Samra	la pa
59	ER	la pou-
60	Samra	la poule
61	ER	oui*
62	Samra	la poule a pa
63	ER	appelle
64	Samra	appelle sa
65	ER	ses
66	Samra	ses pa
67	ER	non p et e
68	Samra	pe
69	ER	pe
70	Samra	pe-tits
71	ER	oui <u>la poule appelle ses petits</u>
72	Samra	<u>la poule appelle ses petits</u>
73	ER	ce sont les petits ce sont les poussins elle les appelle
74	Samra	ouais
75	ER	très bien Samra* .. dites-moi qu'est-ce que vous pensez de votre lecture' de ce que vous venez de lire' que c'est bien pas bien' comment vous trouvez votre lecture vous Samra' vous avez bien lu ou pas bien lu'
76	Samra	bien
77	ER	d'accord alors dites-moi Samra qu'est-ce que ça veut dire savoir bien lire' bien lire qu'est-ce que ça veut dire pour vous bien lire'
78	Samra	lire ou l'écrire
79	ER	lire lire juste lire qu'est-ce ça veut dire bien lire'
80	Samra	B. Samra B. Fatma toute ..
81	ER	la famille
82	Samra	oui toute la famille
83	ER	d'accord d'accord Samra dites-moi est-ce que l'atelier d'alpha vous aide à

		mieux lire' ou à apprendre à lire' est-ce que grâce au cours de français vous arrivez à mieux lire ou pas'
84	Samra	oui à lire
85	ER	ah c'est bien d'accord dites-moi Samra encore une question quand vous étiez petite fille est-ce que votre famille lisez' est-ce qu'ils lisaient des livres' des journaux' est-ce que papa maman ils lisaient'
86	Samra	non
87	ER	non d'accord et vos frères et vos sœurs Samra est-ce qu'ils lisaient les frères et les sœurs'
88	Samra	oui
89	ER	oui d'accord et ça vous faisait quoi de les voir lire' c'était bien' ça vous plaisait'
90	Samra	euh un petit peu
91	ER	un petit peu d'accord et vous-même Samra vous avez des enfants ils ont quel âge vos enfants'
92	Samra	4 5 euh
93	ER	5 ans
94	Samra	5 ans 3 ans
95	ER	c'est la petite fille qui a 3 ans'
96	Samra	non
97	ER	c'est le garçon'
98	Samra	oui
99	ER	et la petite fille elle a 5 ans'
100	Samra	oui
101	ER	d'accord dites-moi Samra est-ce que vous lisez des histoires à vos enfants' est-ce que vous leur lisez des histoires'
102	Samra	non
103	ER	non d'accord est-ce que vous aimeriez leur lire des histoires' est-ce que ça vous plairait de dire allez ce soir maman elle va lire une histoire
104	Samra	oui
105	ER	oui ça vous plairait pourquoi'
106	Samra	euh ma fille elle toujours écrire maman donne le stylo maman donne livre maman regarde <u>d'écrire là</u>
107	ER	<u>ah d'accord*</u> votre fille elle vous demande de lire et d'écrire avec elle'
108	Samra	oui
109	ER	d'accord dites-moi Samra à la maison euh est-ce que vous aidez les enfants à

		faire les devoirs'
110	Samra	non ils pas marché à l'école ils restent à la maison en Algérie
111	ER	ah oui c'est vrai* ils sont au bled ils vont pas à l'école encore
112	Samra	non
113	ER	alors dites-moi Samra est-ce que votre vie elle serait différente si vous saviez mieux lire' est-ce que ce serait différent de savoir bien lire'
114	Samra	oui différent
115	ER	et oui pourquoi Samra'
116	Samra	lire écrire tu connais tout .. par exemple la date médicament la date de manger quelque chose
117	ER	et oui* ça aide dans la vie de tous les jours dans la vie quotidienne
118	Samra	oui
119	ER	d'accord
120	Samra	quand il parle pas français il connaît pas lire
121	ER	dites-moi donc est-ce que quand on sait lire ça peut changer la vie' est-ce que ça change la vie' la vie elle est changée elle est différente si on sait lire alors'
122	Samra	oui
123	ER	oui pourquoi Samra elle devient différente'
124	Samra	beaucoup beaucoup
125	ER	beaucoup de différence
126	Samra	oui euh lire écrire euh comme on a la lampe là
127	ER	oui* on a la lumière qui s'allume dans la tête* d'accord d'accord dites-moi Samra quand vous entendez le mot lecture lire vous pouvez me donner trois mots qui vous font penser à la lecture' c'est-à-dire quand vous entendez le mot <u>lecture</u>
128	Samra	<u>lecture</u>
129	ER	lecture ça veut dire lire'
130	Samra	<u>lire</u>
131	ER	<u>à quoi ça vous fait penser à vous Samra'</u>
132	Samra	lecture j'sais pas
133	ER	par exemple vous avez dit tout à l'heure quand on lit on a la lumière qui s'allume donc peut-être euh l'intelligence la culture'
134	Samra	l'intelligence
135	ER	ouais à quoi ça vous fait penser d'autre la lecture' quand on sait lire ça vous fait penser à quoi'
136	Samra	....

137	ER	bon ben c'est pas grave Samra .. je vous remercie Samra *
-----	----	---

Identification de l'entretien : Entretien 3 – Jessica Gaichet
TABLEAU A
L'enquêtée
Prénom : Fatma
Âge : 56 ans
Situation familiale : mariée, un enfant
Statut : inactive
Pays d'origine : Algérie
Le nombre d'années passées en France : 25 ans
Langue première parlée : arabe
Autre(s) langue(s) parlée(s) : français
Niveau scolaire : non scolarisée
Niveau du CECRL : A1.1 (écrit)/A2 (oral)
Classe fréquentée : atelier alpha
Remarques particulières : ce cours se passe à Port-de-Bouc au Centre Social Nelson Mandela, le lundi de 14h à 16h et le jeudi de 14h à 16h. L'entretien a eu lieu le jeudi 08 décembre 2011.
Modalités de passation de l'entretien
Lieu : dans une autre salle de cours pendant que ma collègue s'occupait du groupe entier pour travailler l'expression orale.
Moment : après le deuxième entretien
Durée : 11.50 mn
Modalités de transcription
.. pause courte
.... pause longue
/// interruption de la parole
XXX incompréhensible
soulignement = chevauchement
(...) orthographe au choix

‘	modalité interrogative
*	modalité exclamative

Identification de l'entretien : Entretien 3 – Jessica Gaichet		
DONNEES B : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN		
1	ER	dites-moi Fatma savez-vous lire' est-ce que vous savez lire'
2	Fatma	un peu
3	ER	un peu d'accord dites-moi que savez-vous lire par exemple'
4	Fatma	l'alphabet petite mot
5	ER	d'accord est-ce que vous aimez lire'
6	Fatma	oui on essaie
7	ER	d'accord et pourquoi vous aimez lire Fatma'
8	Fatma	euh pour euh parler le français
9	ER	d'accord dites-moi que lisez-vous par exemple' c'est-à-dire est-ce que vous lisez des livres' est-ce que vous lisez des magazines' qu'est-ce que vous lisez'
10	Fatma	le livre
11	ER	c'est-à-dire le livre des livres longs ou des petits livres'
12	Fatma	petits
13	ER	petits d'accord à quelle occasion vous lisez Fatma' à quel moment'
14	Fatma	....
15	ER	à quel moment vous lisez'
16	Fatma	ça fait deux ans
17	ER	ça fait deux ans* mais à quel moment plus le soir ou quand vous avez le temps' <u>ou</u>
18	Fatma	<u>le soir oui</u>
19	ER	<u>d'accord le soir</u>
20	Fatma	quand y a le temps parce que toute la journée euh
21	ER	vous avez d'autres choses à faire d'accord et dites-moi à quelle fréquence vous lisez' c'est-à-dire est-ce que vous lisez beaucoup un peu'
22	Fatma	un peu oui je lire
23	ER	un peu d'accord et comment vous choisissez ce que vous lisez Fatma' comment vous choisissez le livre que vous allez lire'
24	Fatma	euh .. je choisis le livre pour apprendre pour l'histoire
25	ER	d'accord vous lisez le livre de lecture'
26	Fatma	oui

27	ER	d'accord d'accord alors avant d'arriver en France Fatma est-ce que vous avez appris à lire en arabe' est-ce que vous savez lire l'arabe'
28	Fatma	oui
29	ER	d'accord donc dans votre pays d'origine vous lisiez déjà'
30	Fatma	ah non* lire en arabe non non non non jamais lire arabe ni français jamais jamais
31	ER	si maintenant le français oui
32	Fatma	le français maintenant
33	ER	ah donc en fait vous parlez arabe mais vous ne le lisez pas'
34	Fatma	non
35	ER	d'accord dites-moi Fatma dans quelle langue vous préférez lire' c'est-à-dire vous aimez plutôt lire en français ou plutôt lire en arabe'
36	Fatma	l'arabe
37	ER	ah* pourquoi Fatma'
38	Fatma	parce que comprends pas bien le français et parce que mon mari parle l'arabe ma fille parle l'arabe et la télé aussi le parabole il parle l'arabe
39	ER	d'accord ok dites-moi Fatma est-ce que vous avez du mal à lire'
40	Fatma	oui
41	ER	oui et quelles sont ces difficultés' c'est-à-dire vous avez du mal mais à lire quoi'
42	Fatma	parce que lire un peu parce que mal pour parler je comprends un peu mais pas le français pour parler
43	ER	d'accord Fatma mais vous par exemple vous avez du mal à comprendre les mots' à comprendre le sujet' ou vous lisez lentement' quelles sont vos difficultés' c'est quoi qui est difficile quand vous lisez'
44	Fatma	....
45	ER	les mots' euh vous lisez doucement'
46	Fatma	oui doucement oui
47	ER	d'accord et pourquoi alors à votre avis vous lisez doucement Fatma'
48	Fatma	je sais pas c'est trop difficile
49	ER	d'accord d'accord alors Fatma est-ce que vous pouvez me lire ce petit texte'
50	Fatma	je .. fu-me
51	ER	je fume
52	Fatma	je fume tu fu-mes il tou-sse nous tou-ssons
53	ER	oui très bien*
54	Fatma	vous tou-ssez

55	ER	oui très bien Fatma*
56	Fatma	ils s
57	ER	ils s'a-
58	Fatma	ils s'a-rrê -tent
59	ER	ils s'arrêtent
60	Fatma	de fume
61	ER	de fumer
62	Fatma	de fumer
63	ER	très bien Fatma ok dites-moi qu'est-ce que vous pensez de votre lecture' de ce que vous venez de lire'
64	Fatma	là il il est fumé
65	ER	mais vous qu'est-ce que vous pensez' vous avez bien lu' pas bien lu'
66	Fatma	euh pas bien
67	ER	pas bien vous pensez pas bien'
68	Fatma	pour le fumer pas bien
69	ER	ah non* fumer ça c'est pas bien* vous avez raison mais c'est pas ça que je vous demande Fatma est-ce que vous avez bien lu'
70	Fatma	oui
71	ER	d'accord Fatma c'est bien .. ok dites-moi Fatma pouvez-vous me dire quand vous lisez ce qui vous aide à mieux lire un mot une phrase ou un texte' comment vous lisez en fait'
72	Fatma	....
73	ER	comment vous arrivez à lire' qu'est-ce qui vous aide à lire' vous pouvez m'expliquer un peu vous assemblez les lettres' comment vous faites'
74	Fatma	oui ça les lettres pas beaucoup c'est trois ou quatre
75	ER	d'accord d'accord et vous lisez les mots ok dites-moi Fatma qu'est-ce que ça veut dire pour vous bien savoir lire' bien lire' qu'est-ce que ça veut dire bien lire'
76	Fatma	ça fait bien pour assembler les mots bien
77	ER	d'accord dites-moi Fatma est-ce que l'atelier d'alpha ça vous aide à mieux lire'
78	Fatma	oui
79	ER	oui d'accord et quand vous étiez enfant Fatma est-ce que votre papa votre maman vos frères et soeurs ils lisaient à la maison quand vous étiez petite fille'
80	Fatma	non
81	ER	non ils lisaient pas ni vos frères ni vos soeurs' Non d'accord et vous-même Fatma vous avez une fille maintenant elle est grande hein' quand elle était

		petite votre fille est-ce que vous lui lisiez des histoires’
82	Fatma	oui
83	ER	ah* c’est bien* vous lui lisiez des histoires en français ou en arabe’
84	Fatma	non à ma fille français
85	ER	et à quel moment vous lui lisiez des histoires le soir’ le matin’
86	Fatma	non le soir
87	ER	d’accord pour qu’elle dorme’ avant de dormir’
88	Fatma	oui
89	ER	d’accord et dites-moi Fatma est-ce que c’est une chose que vous aimez faire raconter des histoires à votre fille’ est-ce que ça vous plaisait de lire des histoires à votre fille’
90	Fatma	non
91	ER	ça vous plaisait pas non pourquoi’
92	Fatma	je sais pas
93	ER	d’accord d’accord alors Fatma quand votre fille était petite est-ce que vous l’aidiez à faire les devoirs à la maison’
94	Fatma	non à le centre
95	ER	ah c’est le centre à Mandela’
96	Fatma	oui à Mandela oui
97	ER	d’accord ok dites-moi Fatma pourquoi vous n’aidiez pas votre fille à faire les devoirs à la maison’
98	Fatma	parce que moi sais pas lire et écrire mon mari aussi
99	ER	d’accord est-ce que vous auriez aimé l’aider votre fille l’aider dans ses devoirs’ est-ce que ça vous aurait plu de l’aider’
100	Fatma	oui
101	ER	d’accord dites-moi Fatma dans la vie que vous apporte la lecture’ est-ce que votre vie serait différente ou serait la même si vous ne saviez pas lire’
102	Fatma	....
103	ER	je vous explique vous savez lire Fatma’
104	Fatma	oui
105	ER	qu’est-ce que ça vous apporte de pouvoir lire dans la vie’
106	Fatma	ça va
107	ER	ça va c’est bien pour vous’
108	Fatma	oui
109	ER	comme ça vous pouvez vous débrouillez faire les papiers peut-être lire des choses lire la recette etc.’

110	Fatma	oui
111	ER	<u>d'accord</u>
112	Fatma	<u>oui</u> lire la recette pour le gâteau pour le manger
113	ER	voilà d'accord dites-moi Fatma est-ce que quand on sait lire ça peut changer la vie de quelqu'un'
114	Fatma	....
115	ER	est-ce que la vie elle devient différente quand on sait lire' avant vous ne saviez pas lire maintenant vous savez lire Fatma est-ce que ça a changé votre vie'
116	Fatma	oui
117	ER	ah* et pourquoi Fatma' en quoi ça l'a changée'
118	Fatma	l'a changée parce que ..
119	ER	maintenant ..
120	Fatma	maintenant ..
121	ER	vous vous débrouillez seule'
122	Fatma	oui
123	ER	d'accord alors Fatma est-ce que vous pouvez me donner trois mots qui vous font penser à la lecture' trois mots'
124	Fatma	à les donner
125	ER	ouais quand vous pensez à lire' à quoi ça vous fait penser lire'
126	Fatma	moi penser lire parce que pour le chèque pour remplis le chèque
127	ER	ouais
128	Fatma	aussi pour euh lire pour le docteur chaque fois les donner lettre y a rien compris
129	ER	d'accord d'accord non mais trois mots par exemple la lecture ça me fait penser à la liberté
130	Fatma	voilà liberté
131	ER	quand vous lisez vous pensez à quoi' le mot lire ça vous fait penser à quoi'
132	Fatma	comme l'adresse
133	ER	l'adresse d'accord
134	Fatma	quand je envoyé lettre
135	ER	d'accord Fatma je comprends
136	Fatma	à écrire aussi
137	ER	d'accord oui lire écrire pour envoyer des lettres ok Fatma je vous remercie*
138	Fatma	c'est rien peut-être tout faux
139	ER	non non pas du tout c'était très bien*

Identification de l'entretien : Entretien 4 – Jessica Gaichet
TABLEAU A
L'enquêtée
Prénom : Razika
Âge : 59 ans
Situation familiale : célibataire, sans enfant
Statut : inactive/RSA
Pays d'origine : Maroc
Le nombre d'années passées en France : 12 ans
Langue première parlée : arabe
Autre(s) langue(s) parlée(s) : français
Niveau scolaire : classe primaire
Niveau du CECRL : A1.1 (écrit)/A2 (oral)
Classe fréquentée : atelier FLS (Français Langue Seconde)
Remarques particulières : ce cours (groupe 1) se passe à Port-de-Bouc à la Maison des Services au Public, le mardi de 9h à 10h30 et le vendredi de 13h45 à 15h15. Les entretiens se sont déroulés le mardi 13 décembre 2011. Il existe également un autre cours (groupe 2) qui a lieu le mardi de 16h30 à 18h et le vendredi de 15h30 à 17h. Cette fois-ci les entretiens ont été effectués le vendredi 16 décembre 2011.
Modalités de passation de l'entretien
Lieu : dans la salle de cours (nous avons aménagé dans la salle un endroit à part avec une table et des chaises pour la passation des entretiens).
Moment : au début du cours
Durée : 08.03 mn
Modalités de transcription
.. pause courte
.... pause longue
/// interruption de la parole
XXX incompréhensible
soulignement = chevauchement
(...) orthographe au choix
‘ modalité interrogative
* modalité exclamative

Identification de l'entretien : Entretien 4 – Jessica Gaichet		
DONNEES B : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN		
1	ER	dites-moi Razika est-ce que vous savez lire'
2	Razika	un peu
3	ER	un peu d'accord et que savez-vous lire par exemple'
4	Razika	les lettres je fais le journal
5	ER	ah d'accord* et est-ce que vous aimez lire Razika'
6	Razika	oui
7	ER	pourquoi vous aimez lire'
8	Razika	parce que je parle pas beaucoup français après je lire comme ça un peu un peu après les phrases
9	ER	et dites-moi Razika vous m'avez dit que vous lisiez des journaux et vous lisez quoi d'autre Razika par exemple'
10	Razika	pour la date pour les qu'est-ce qui se passe aujourd'hui pour les journal
11	ER	d'accord et dites-moi à quel moment est-ce que vous lisez' à quelle occasion' que pendant le cours de français ou à la maison aussi'
12	Razika	non pour le cours de français
13	ER	à la maison vous lisez pas'
14	Razika	non
15	ER	d'accord ok euh dites-moi Razika avant d'arriver en France est-ce que vous avez appris à lire dans votre langue' c'est-à-dire en arabe' est-ce que vous savez lire l'arabe'
16	Razika	oui
17	ER	vous avez appris à lire l'arabe à l'école'
18	Razika	oui
19	ER	d'accord donc Razika est-ce qu'au bled au Maroc est-ce que vous lisiez'
20	Razika	le français'
21	ER	non l'arabe
22	Razika	oui
23	ER	qu'est-ce que vous lisiez par exemple'
24	Razika	toujours pour la prière je fais la prière
25	ER	le Coran
26	Razika	oui
27	ER	c'est bien ça* dites-moi Razika dans quelle langue préférez-vous lire' en français ou en arabe'
28	Razika	je parle français pas beaucoup

29	ER	d'accord mais quand vous lisez quelque chose vous préférez le lire en français ou en arabe'
30	Razika	non le français
31	ER	pourquoi vous préférez lire en français Razika'
32	Razika	parce que moi l'ai .. nationalité français et parce que je parle en français je parle pas en arabe
33	ER	et oui vous êtes française*
34	Razika	je parle français je parle pas en arabe
35	ER	d'accord ok dites-moi Razika est-ce que vous avez des difficultés pour lire' est-ce que vous avez du mal à lire'
36	Razika	oui mal appris appris comme ça
37	ER	c'est difficile'
38	Razika	oui
39	ER	d'accord et qu'est-ce qui est difficile Razika' est-ce que c'est de comprendre les mots' ou parce que vous lisez trop lentement'
40	Razika	je fais trop lentement parce que je ..
41	ER	trop lentement
42	Razika	oui
43	ER	d'accord alors Razika est-ce que vous pouvez me lire ce petit texte'
44	Razika	je fume
45	ER	oui
46	Razika	tu fumes il teusse
47	ER	il tousse
48	Razika	il tousse nous tousse
49	ER	nous toussons
50	Razika	nous toussons vous tou-ssez
51	ER	oui
52	Razika	elles
53	ER	ils
54	Razika	ils toussent
55	ER	ils s'a-rrêtent
56	Razika	ils s'arrêtent de fu-mer
57	ER	d'accord c'est bien Razika merci*
58	Razika	de rien*
59	ER	dites-moi Razika qu'est-ce que vous pensez de votre lecture' est-ce que vous avez bien lu' qu'est-ce que vous pensez bien' un peu'

60	Razika	bien bien
61	ER	d'accord dites-moi Razika pouvez-vous me dire ce qui vous aide à lire un mot une phrase ou un texte' c'est-à-dire comment vous arrivez à lire' comment vous faites'
62	Razika	pour un texte j'essaie
63	ER	oui et comment vous faites pour lire alors'
64	Razika	je fais un peu
65	ER	d'accord un peu dites-moi Razika qu'est-ce que ça veut dire bien lire' bien lire ça veut dire quoi'
66	Razika	pour le texte tu écris à le tableau
67	ER	oui
68	Razika	tu fais ça je lire
69	ER	ah oui d'accord* dites-moi Razika est-ce que l'atelier de français vous aide à mieux lire'
70	Razika	oui
71	ER	oui d'accord alors quand vous étiez petite fille Razika est-ce que vos parents vos frères ou vos sœurs lisez à la maison' est-ce qu'ils lisaient des livres'
72	Razika	oui les les journaux les frères et les soeurs lisaient moi non
73	ER	d'accord et quand vous les voyiez lire ça vous faisait quoi'
74	Razika	je veux lire a b c d
75	ER	ah vous vouliez lire aussi d'accord alors Razika dans la vie qu'est-ce que ça vous apporte de savoir lire' qu'est-ce que ça vous fait de savoir lire' est-ce que votre vie serait la même si vous ne saviez pas lire'
76	Razika	serait la même
77	ER	elle serait la même'
78	Razika	oui
79	ER	mais maintenant vous savez lire ce serait différent'
80	Razika	oui oui
81	ER	d'accord donc qu'est-ce que ça vous apporte de savoir lire' vous êtes contente' c'est bien'
82	Razika	c'est bien oui
83	ER	d'accord et dites-moi est-ce que vous pensez qu'apprendre à lire ça peut changer la vie de quelqu'un' est-ce quand on sait lire ça change la vie'
84	Razika	oui
85	ER	oui pourquoi Razika'
86	Razika	parce que comme ça je parle

87	ER	comme ça vous pouvez parler avec les gens'
88	Razika	oui c'est tout hein
89	ER	d'accord allez Razika c'est la dernière question est-ce que vous pouvez me donner trois mots qui vous font penser à la lecture' la lecture ça veut dire lire'
90	Razika	oui
91	ER	alors trois mots qu'est-ce que c'est pour vous la lecture' lire' c'est quoi pour vous la lecture'
92	Razika	la lecture parce que je sortir je regarde les femmes je regarde les hommes les les enfants les ..
93	ER	d'accord vous pouvez communiquer avec eux'
94	Razika	oui ça fait le jardin je peux parler
95	ER	d'accord ok Razika merci beaucoup*
96	Razika	de rien*
97	ER	merci*

Identification de l'entretien : Entretien 5 – Jessica Gaichet
TABLEAU A
L'enquêtée
Prénom : Anissa
Âge : 58 ans
Situation familiale : divorcée, trois enfants
Statut : demandeuse d'emploi inscrite/RSA
Pays d'origine : Algérie
Le nombre d'années passées en France : 30 ans
Langue première parlée : arabe
Autre(s) langue(s) parlée(s) : français
Niveau scolaire : non scolarisée
Niveau du CECRL : A1.1 (écrit)/A2 (oral)
Classe fréquentée : atelier FLS (Français Langue Seconde)
Remarques particulières : ce cours (groupe 1) se passe à Port-de-Bouc à la Maison des Services au Public, le mardi de 9h à 10h30 et le vendredi de 13h45 à 15h15. Les entretiens se sont déroulés le mardi 13 décembre 2011. Il existe également un autre cours (groupe 2) qui a lieu le mardi de 16h30 à 18h et le vendredi de 15h30 à 17h. Cette fois-ci les entretiens ont été effectués le vendredi 16 décembre 2011.
Modalités de passation de l'entretien
Lieu : dans la salle de cours (nous avons aménagé dans la salle un endroit à part avec une table et des chaises)

pour la passation des entretiens).
Moment : après le premier entretien
Durée : 06.53 mn
Modalités de transcription
.. pause courte
.... pause longue
/// interruption de la parole
XXX incompréhensible
soulignement = chevauchement
(...) orthographe au choix
‘ modalité interrogative
* modalité exclamative

Identification de l'entretien : Entretien 5 – Jessica Gaichet		
DONNEES B : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN		
1	ER	dites-moi Anissa est-ce que vous savez lire'
2	Anissa	oui un peu
3	ER	un peu d'accord que savez-vous lire par exemple' qu'est-ce que vous savez lire'
4	Anissa	l'alphabet voilà
5	ER	pas mal*
6	Anissa	oui le nom le prénom l'adresse
7	ER	ah c'est bien* dites-moi Anissa est-ce que vous aimez lire'
8	Anissa	oui
9	ER	pourquoi vous aimez lire' pourquoi ça vous plaît de lire maintenant'
10	Anissa	parce que j'aime
11	ER	vous aimez'
12	Anissa	oui
13	ER	d'accord
14	Anissa	pour lire pour écrire
15	ER	pour tout d'accord ok euh avant d'arriver en France Anissa est-ce que vous avez appris à lire en arabe'
16	Anissa	non

17	ER	non d'accord d'accord et dites-moi Anissa dans quelle langue préférez-vous lire en français ou en arabe'
18	Anissa	maintenant'
19	ER	ouais maintenant
20	Anissa	français
21	ER	ah et pourquoi Anissa'
22	Anissa	j'arrive pas l'arabe
23	ER	d'accord d'accord
24	Anissa	jamais rentrée à l'école arabe
25	ER	ah d'accord ok Anissa dites-moi Anissa pour lire le français est-ce que vous avez des difficultés' est-ce que c'est difficile pour vous de lire'
26	Anissa	ouais un peu ouais
27	ER	d'accord qu'est-ce qui est difficile pour vous Anissa' c'est de comprendre les mots'
28	Anissa	oui
29	ER	d'accord alors dites-moi Anissa vous allez me lire un petit mot
30	Anissa	pa-pa papa
31	ER	oui très bien* celui-là
32	Anissa	pi-pe
33	ER	oui bravo Anissa c'est très bien* alors dites-moi Anissa qu'est-ce que vous pensez de votre lecture' est-ce que vous trouvez que vous avez bien lu'
34	Anissa	oui un petit peu
35	ER	un petit peu d'accord ok
36	Anissa	quand même c'est pas comme avant
37	ER	ah non c'est mieux hein* dites-moi Anissa pour vous qu'est-ce que ça veut dire bien lire' ça veut dire quoi savoir bien lire'
38	Anissa	tout lire
39	ER	d'accord dites-moi Anissa est-ce que le cours de français ça vous a aidé à apprendre à lire'
40	Anissa	ah oui*
41	ER	d'accord
42	Anissa	pour lire pour écrire maintenant ça va
43	ER	dites-moi Anissa quand vous étiez petite fille est-ce que vos parents lisaient'
44	Anissa	à la maison avec ma mère
45	ER	oui mais est-ce que vos parents ils lisaient
46	Anissa	ma mère non mon père oui un peu

47	ER	ah d'accord et quand vous les voyiez lire ça vous faisait quoi' ça vous donnez envie à vous aussi'
48	Anissa	non moi toujours faire la cuisine
49	ER	ah d'accord alors dites-moi vous avez trois enfants Anissa'
50	Anissa	oui
51	ER	quand ils étaient petits est-ce que vous leur lisiez des histoires
52	Anissa	non
53	ER	non et leur raconter des histoires'
54	Anissa	non
55	ER	d'accord et Anissa quand ils étaient petits les enfants qui les aidait à faire les devoirs à la maison'
56	Anissa	euh tous seuls
57	ER	tous seuls d'accord
58	Anissa	au centre Mandela des fois
59	ER	ah ils allaient au centre ok dites-moi Anissa pourquoi vous n'aidiez pas vos enfants à faire les devoirs'
60	Anissa	et ben moi j'arrive pas moi
61	ER	d'accord et est-ce que vous auriez aimé pouvoir les aider' est-ce que ça vous aurait plu de les aider à faire leurs devoirs'
62	Anissa	oui mais le centre Mandela
63	ER	Ils les aidaient ok alors dites-moi Anissa dans la vie qu'est-ce que ça vous apporte de savoir lire' qu'est-ce que ça vous fait de savoir lire'
64	Anissa	tout
65	ER	c'est-à-dire Anissa qu'est-ce que ça veut dire tout'
66	Anissa	c'est pas comme avant
67	ER	ah ouais et est-ce que vous pensez que savoir lire ça peut changer la vie de quelqu'un'
68	Anissa	c'est-à-dire'
69	ER	c'est-à-dire avant vous ne saviez pas lire et maintenant vous savez un peu lire est-ce que ça a changé des choses'
70	Anissa	oui
71	ER	ah oui voilà bien sûr pourquoi ça a changé des choses'
72	Anissa	et oui c'est pas comme avant maintenant connaît tout
73	ER	c'est bien* alors Anissa est-ce que vous pouvez me donner trois mots qui vous font penser à la lecture' trois mots'
74	Anissa	comprends pas

75	ER	par exemple y en a qui m'ont dit que la lecture c'était la liberté parce que quand on sait lire on peut aller toute seule chez le docteur on peut faire toute seule les courses
76	Anissa	moi fais toute seule XXX
77	ER	d'accord merci Anissa*
78	Anissa	de rien*

Identification de l'entretien : Entretien 6 – Jessica Gaichet
TABLEAU A
L'enquêtée
Prénom : Rabha
Âge : 51 ans
Situation familiale : mariée, quatre enfants
Statut : inactive
Pays d'origine : Algérie
Le nombre d'années passées en France : 6 ans
Langue première parlée : arabe
Autre(s) langue(s) parlée(s) : français
Niveau scolaire : non scolarisée
Niveau du CECRL : A1.1 (écrit)/A1 (oral)
Classe fréquentée : atelier FLS (Français Langue Seconde)
Remarques particulières : ce cours (groupe 1) se passe à Port-de-Bouc à la Maison des Services au Public, le mardi de 9h à 10h30 et le vendredi de 13h45 à 15h15. Les entretiens se sont déroulés le mardi 13 décembre 2011. Il existe également un autre cours (groupe 2) qui a lieu le mardi de 16h30 à 18h et le vendredi de 15h30 à 17h. Cette fois-ci les entretiens ont été effectués le vendredi 16 décembre 2011.
Modalités de passation de l'entretien
Lieu : dans la salle de cours (nous avons aménagé dans la salle un endroit à part avec une table et des chaises pour la passation des entretiens).
Moment : après le deuxième entretien
Durée : 06.50 mn
Modalités de transcription
.. pause courte
.... pause longue
/// interruption de la parole

XXX incompréhensible
soulignement = chevauchement
(...) orthographe au choix
‘ modalité interrogative
* modalité exclamative

Identification de l'entretien : Entretien 6 – Jessica Gaichet		
DONNEES B : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN		
1	ER	dites-moi Rabha est-ce que vous savez lire’
2	Rabha	non
3	ER	d’accord est-ce que vous aimeriez savoir lire’ est-ce que ça vous plairait de lire’
4	Rabha	un peu
5	ER	un peu pourquoi’
6	Rabha	j’ai pas rentré à l’école j’ai pas ..
7	ER	d’accord vous êtes jamais allée à l’école’
8	Rabha	jamais
9	ER	oui mais pourquoi vous aimeriez savoir lire Rabha’ ça vous aiderait dans la vie de tous les jours de savoir lire’
10	Rabha	j’ai pas compris
11	ER	c’est pas grave Rabha vous inquiétez pas ok dites-moi Rabha avant d’arriver en France est-ce que vous avez appris à lire en arabe’ est-ce que vous savez lire l’arabe’
12	Rabha	oui
13	ER	ah vous le lisez l’arabe’
14	Rabha	non un peu
15	ER	ah un peu d’accord et vous lisez quoi alors en arabe’
16	Rabha	euh le l’alphabet c’est tout
17	ER	ah l’alphabet arabe d’accord ok dans quelle langue est-ce que vous aimeriez savoir lire’ est-ce que vous aimeriez savoir lire en français ou en arabe’
18	Rabha	français
19	ER	pourquoi Rabha’
20	Rabha	je comprends euh mes enfants le docteur les femmes
21	ER	d’accord c’est pour vous aider dans la vie de tous les jours’

22	Rabha	oui oui
23	ER	ok Rabha c'est bien hein* donc euh ok dites-moi Rabha est-ce que pour vous c'est difficile de lire'
24	Rabha	oui
25	ER	oui c'est difficile et qu'est-ce qui est difficile pour vous les mots'
26	Rabha	euh la mémoire j'oubliais tout
27	ER	d'accord c'est votre mémoire ok on va essayer de lire un petit mot Rabha d'accord'
28	Rabha	oui
29	ER	ne vous inquiétez pas hein* allez-y Rabha celui-là
30	Rabha	p
31	ER	regardez Rabha là c'est le p-a ça se lit pa
32	Rabha	pa
33	ER	et là'
34	Rabha	papa
35	ER	oui Rabha très bien* vous voyez vous avez réussi à le lire c'est bien* alors ok alors Rabha qu'est-ce que vous pensez de votre lecture' c'était bien ou c'était difficile'
36	Rabha	un peu
37	ER	un peu difficile d'accord pourtant vous avez réussi à le lire hein
38	Rabha	oui
39	ER	d'accord alors dites-moi Rabha euh comment vous avez fait pour lire papa'
40	Rabha	p-e
41	ER	d'accord vous avez découpé le mot'
42	Rabha	oui
43	ER	et qu'est-ce que ça veut dire pour vous Rabha bien lire'
44	Rabha	je sais pas
45	ER	c'est quelqu'un qui lit tout' qu'est-ce que c'est bien lire pour vous' c'est quand on lit vite ou quand on lit tout' pour vous c'est ça bien lire'
46	Rabha	oui
47	ER	d'accord dites-moi Rabha est-ce que l'atelier de français le cours de français ça vous aide pour la lecture' oui ou non'
48	Rabha	oui
49	ER	d'accord Rabha quand vous étiez petite fille est-ce que vos parents vos frères et sœurs ils lisaient' c'est-à-dire est-ce qu'ils ouvraient les livres et ils lisaient' votre papa est-ce qu'il lisait'

50	Rabha	non
51	ER	non maman non plus'
52	Rabha	non
53	ER	et les frères et les sœurs'
54	Rabha	oui
55	ER	ah eux ils lisaient d'accord et ils ont été à l'école vos frères et vos sœurs'
56	Rabha	oui
57	ER	d'accord pas vous' vous vous êtes restée aider maman'
58	Rabha	oui
59	ER	d'accord
60	Rabha	maman elle est malade
61	ER	ah elle était couchée la pauvre d'accord et dites-moi ça vous faisait quoi quand vous voyiez vos frères et vos sœurs lire' est-ce que ça vous donne envie de lire ou vous aviez pas le temps vous deviez travailler'
62	Rabha	pas le temps faire le ménage
63	ER	d'accord euh ok donc vous avez quatre enfants vous m'avez dit'
64	Rabha	une garçon trois filles
65	ER	d'accord et dites-moi est-ce que vous racontez des histoires à vos enfants'
66	Rabha	des fois
67	ER	ah des fois* à quel moment'
68	Rabha	la nuit
69	ER	la nuit le soir d'accord
70	Rabha	oui
71	ER	est-ce que vous aimez leur raconter des histoires' est-ce que ça vous plaît' vous aimez'
72	Rabha	oui
73	ER	d'accord et pourquoi vous aimez leur dire des histoires'
74	Rabha	oui
75	ER	vous aimez d'accord et dites-moi Rabha qui aide les enfants à la maison pour faire les devoirs' c'est qui qui les aide pour faire les devoirs'
76	Rabha	tous seuls
77	ER	d'accord ok pourquoi ils les font tous seuls Rabha'
78	Rabha	moi je comprends rien
79	ER	d'accord est-ce que vous aimeriez pouvoir les aider' ça vous plairait de les aider à faire leurs devoirs'
80	Rabha	oui

81	ER	oui d'accord d'accord dites-moi Rabha est-ce que votre vie serait la même si vous saviez lire' ou elle serait différente'
82	Rabha	différente
83	ER	ah pourquoi Rabha ce serait différent' vous pourriez tout lire chez le docteur les papiers'
84	Rabha	oui
85	ER	d'accord donc vous pensez que savoir lire ça peut changer la vie de quelqu'un'
86	Rabha	oui
87	ER	ah pourquoi'
88	Rabha	pourquoi euh je comprends les choses
89	ER	pour comprendre les choses d'accord est-ce que vous pouvez me dire trois mots qui vous font penser à la lecture' quand vous lisez ça vous fait penser à quoi'
90	Rabha	penser pour médicaments
91	ER	ah pour lire des médicaments
92	Rabha	pour des choses des graphes
93	ER	l'orthographe
94	Rabha	oui
95	ER	d'accord ok Rabha merci beaucoup*

Identification de l'entretien : Entretien 7 – Jessica Gaichet
TABLEAU A
L'enquêtée
Prénom : Khadija
Âge : 55 ans
Situation familiale : mariée, sans enfant
Statut : demandeuse d'emploi inscrite
Pays d'origine : Algérie
Le nombre d'années passées en France : 30 ans
Langue première parlée : arabe
Autre(s) langue(s) parlée(s) : français
Niveau scolaire : non scolarisée
Niveau du CECRL : A1.1 (écrit)/B1 (oral)

Classe fréquentée : atelier FLS (Français Langue Seconde)
Remarques particulières : ce cours (groupe 1) se passe à Port-de-Bouc à la Maison des Services au Public, le mardi de 9h à 10h30 et le vendredi de 13h45 à 15h15. Les entretiens se sont déroulés le mardi 13 décembre 2011. Il existe également un autre cours (groupe 2) qui a lieu le mardi de 16h30 à 18h et le vendredi de 15h30 à 17h. Cette fois-ci les entretiens ont été effectués le vendredi 16 décembre 2011.
Modalités de passation de l'entretien
Lieu : dans la salle de cours (nous avons aménagé dans la salle un endroit à part avec une table et des chaises pour la passation des entretiens).
Moment : après le troisième entretien
Durée : 05.20 mn
Modalités de transcription
.. pause courte
.... pause longue
/// interruption de la parole
XXX incompréhensible
soulignement = chevauchement
(...) orthographe au choix
‘ modalité interrogative
* modalité exclamative

Identification de l'entretien : Entretien 7 – Jessica Gaichet		
DONNEES B : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN		
1	ER	dites-moi Khadija est-ce que vous savez lire'
2	Khadija	non avant non mais maintenant un peu
3	ER	d'accord et que savez-vous lire par exemple Khadija'
4	Khadija	l'alphabet l'adresse le nom le prénom
5	ER	<u>c'est bien*</u>
6	Khadija	<u>les prix</u> dans les magasins
7	ER	les prix ok est-ce que vous aimeriez savoir lire Khadija'
8	Khadija	oui
9	ER	pourquoi Khadija'
10	Khadija	parce que je comprends les choses voilà
11	ER	bien sûr* euh dites-moi Khadija euh que lisez-vous par exemple' est-ce que vous lisez d'autres choses que l'alphabet les prix' est-ce qu'il vous arrive de lire des recettes'

12	Khadija	un peu pas beaucoup
13	ER	d'accord ok dites-moi Khadija avant d'arriver en France est-ce que vous avez appris à lire en arabe'
14	Khadija	non
15	ER	vous ne savez pas lire en arabe d'accord ok et dites-moi Khadija si vous saviez lire l'arabe et le français quelle langue vous préféreriez savoir lire'
16	Khadija	le français
17	ER	ah pourquoi Khadija'
18	Khadija	parce que je vis en France
19	ER	d'accord vous préférez le français ok dites-moi Khadija est-ce que vous avez des difficultés à lire'
20	Khadija	non
21	ER	non .. d'accord euh alors Khadija vous allez me lire essayez de me lire cette phrase
22	Khadija	là
23	ER	oui
24	Khadija	la p
25	ER	p-ou
26	Khadija	pou
27	ER	la poule
28	Khadija	a
29	ER	-ppelle
30	Khadija	appelle
31	ER	ses
32	Khadija	ses pe-tits
33	ER	ses petits très bien* la poule appelle ses petits vous allez me lire ce mot là Khadija
34	Khadija	pa-pa
35	ER	papa
36	Khadija	papa p-i pi pipa
37	ER	pipe
38	Khadija	pipe e
39	ER	é
40	Khadija	é pe
41	ER	épi
42	Khadija	pie

43	ER	la pie ok Khadija qu'est-ce que vous pensez de votre lecture'
44	Khadija	que c'est bien
45	ER	c'est bien ok euh pour vous Khadija euh qu'est-ce qui vous aide à lire un mot' par exemple là comment vous faite pour lire le mot'
46	Khadija	j'attaché les mots comme ça
47	ER	les lettres
48	Khadija	j'attache les lettres voilà
49	ER	d'accord c'est bien ça et dites-moi Khadija qu'est-ce que ça veut dire pour vous bien lire'
50	Khadija	quelqu'un qui comprend tout le français lire bien le français
51	ER	d'accord bien lire c'est bien comprendre'
52	Khadija	voilà bien comprendre oui
53	ER	d'accord est-ce que les cours de français ça vous aide'
54	Khadija	oui oui
55	ER	dites-moi Khadija quand vous étiez petite fille est-ce que vos parents lisaient à la maison'
56	Khadija	non
57	ER	et vos frères vos sœurs'
58	Khadija	euh .. oui
59	ER	et ça vous faisait quoi de les voir lire' ça vous donnait envie'
60	Khadija	ah oui oui j'ai envie de lire écrire oui j'ai envie
61	ER	d'accord ok alors dites-moi Khadija votre vie est-ce qu'elle serait la même si vous saviez lire'
62	Khadija	non pas la même
63	ER	ah pourquoi Khadija'
64	Khadija	pour quelqu'un bien lire écrire c'est autre chose que quelqu'un qui connaît rien c'est euh
65	ER	c'est différent et oui donc pour vous alors est-ce qu'apprendre à lire peut changer la vie de quelqu'un'
66	Khadija	oui
67	ER	ah pourquoi Khadija'
68	Khadija	y comprend y peut parler les gens il connaît les choses
69	ER	d'accord est-ce que vous pouvez me donner trois mots Khadija qui vous font penser à la lecture'
70	Khadija	trois mots .. y a quelqu'un qui voilà
71	ER	par exemple y en a qui m'ont dit la lecture c'est l'indépendance quand on lit on

		est tranquille on peut faire tout toute seule on peut se débrouiller
72	Khadija	oui voilà
73	ER	d'accord et quoi d'autre encore à quoi ça vous fait penser le mot lecture' lire'
74	Khadija	pour tout tout tout
75	ER	ça sert pour tout la lecture d'accord
76	Khadija	comme ça tu demandes pas les gens viens avec moi au docteur viens avec moi là non comme ça on sort tout seul voilà pour les papiers pour tout
77	ER	vous avez besoin de personne'
78	Khadija	voilà
79	ER	d'accord Khadija merci beaucoup*
80	Khadija	merci à vous*

Identification de l'entretien : Entretien 8 – Jessica Gaichet
TABLEAU A
L'enquêtée
Prénom : Rachida
Âge : 49 ans
Situation familiale : divorcée, sans enfant
Statut : inactive/RSA
Pays d'origine : Algérie
Le nombre d'années passées en France : 26 ans
Langue première parlée : arabe
Autre(s) langue(s) parlée(s) : français
Niveau scolaire : non scolarisée
Niveau du CECRL : A1.1 (écrit)/A2 (oral)
Classe fréquentée : atelier FLS (Français Langue Seconde)
Remarques particulières : ce cours (groupe 1) se passe à Port-de-Bouc à la Maison des Services au Public, le mardi de 9h à 10h30 et le vendredi de 13h45 à 15h15. Les entretiens se sont déroulés le mardi 13 décembre 2011. Il existe également un autre cours (groupe 2) qui a lieu le mardi de 16h30 à 18h et le vendredi de 15h30 à 17h. Cette fois-ci les entretiens ont été effectués le vendredi 16 décembre 2011.
Modalités de passation de l'entretien
Lieu : dans la salle de cours (nous avons aménagé dans la salle un endroit à part avec une table et des chaises pour la passation des entretiens).
Moment : après le quatrième entretien

Durée : 07.43 mn
Modalités de transcription
.. pause courte
.... pause longue
/// interruption de la parole
XXX incompréhensible
soulignement = chevauchement
(...) orthographe au choix
‘ modalité interrogative
* modalité exclamative

Identification de l’entretien : Entretien 8 – Jessica Gaichet		
DONNEES B : TRANSCRIPTION DE L’ENTRETIEN		
1	ER	dites-moi Rachida est-ce que vous savez lire’
2	Rachida	oui je savais pas beaucoup lire un petit peu
3	ER	un petit peu d’accord et que savez-vous lire par exemple’
4	Rachida	je lire mon nom mon prénom mon adresse euh voilà c’est tout parce que je lire pas beaucoup faut que je continue euh continue l’alpha pour lire écrire
5	ER	très bien
6	Rachida	je continue langue seconde
7	ER	d’accord est-ce que vous aimez lire Rachida’
8	Rachida	oui j’aime beaucoup euh lire
9	ER	d’accord pourquoi Rachida’
10	Rachida	euh c’est bien pour tout pour moi pour euh tout pour le pour tout
11	ER	pour la vie quotidienne’
12	Rachida	voilà voilà c’est ça
13	ER	d’accord et quand vous lisez Rachida qu’est-ce que vous lisez’ est-ce que vous lisez des livres <u>des</u> ’
14	Rachida	<u>oui livres oui</u> je je lis des livres
15	ER	des livres de lecture surtout’
16	Rachida	oui c’est ça oui
17	ER	d’accord dites-moi Rachida avant d’arriver en France est-ce que vous avez appris à lire en arabe’
18	Rachida	euh non mais moi jamais j’ai été à l’école je je suis jamais été à l’école parce

		que mon père il aime pas je rentre à l'école euh j'étais jamais à l'école en Algérie j'étais pas à l'école à cause de mon père parce que mon père il aime pas je rentre à l'école parce que j'étais la plus euh t'es un imbécile c'est tout un imbécile pour rentrer à l'école mon père il a dit non mon père il aime pas je rentre à l'école il aime pas parce que y a chez nous euh il aime pas les femmes rentrent euh ..
19	ER	ah d'accord il voulait pas que les femmes aillent à l'école'
20	Rachida	oui voilà c'est ça <u>oui</u>
21	ER	<u>d'accord</u>
22	Rachida	jamais j'étais à l'école parce que j'étais pleuré pour l'école mais mon père il aime pas je rentre à l'école j'étais au centre social ici c'est tout à apprendre l'alpha
23	ER	d'accord Rachida dites-moi dans quelle langue est-ce que vous aimeriez lire' en français ou en arabe'
24	Rachida	moi je euh je lire le français c'est tout parce que l'arabe j'arrive pas jamais j'étais à l'école
25	ER	et donc vous préférez lire en français'
26	Rachida	oui
27	ER	et pourquoi Rachida'
28	Rachida	euh parce que XXX obligé faut que je lire écrire euh parler français pour parce que ça fait longtemps je suis ici faut que je lire écrire français XXX ça fait longtemps
29	ER	merci Rachida * dites-moi est-ce que vous avez des difficultés à lire' y a des choses qui sont difficiles <u>pour vous'</u>
30	Rachida	<u>et oui</u> c'est un petit peu difficile que je suis pas bien la santé mais quand même lire un petit peu pas tout
31	ER	qu'est-ce qui est difficile' de comprendre les mots de lire vite' qu'est-ce qui est difficile'
32	Rachida	euh c'est euh c'est difficile oui parce que savais pas beaucoup parler français et comme ça c'est dur pour lire
33	ER	pour comprendre'
34	Rachida	oui voilà parce que savais pas parler bien le français comme ça c'est dur de parler
35	ER	d'accord c'est parce que c'est difficile le français'
36	Rachida	mais quand même je fais le courage et je continue lire écrire voilà c'est problème la santé avec mon âge et tout et c'est difficile pour nous parce que on

		n'a pas jeune
37	ER	vous n'êtes pas jeune
38	Rachida	oui on n'a pas jeune pour l'alpha et tout j'ai encore le problème de santé je suis pas à l'aise et c'est pas grave je continue quand même la langue français je continue lire écrire et je continue XXX
39	ER	d'accord merci Rachida * dites-moi Rachida est-ce que vous pourriez me lire un petit mot' ici Rachida
40	Rachida	euh pa-pa
41	ER	papa
42	Rachida	pe pe pi-pe
43	ER	oui pipe
44	Rachida	p
45	ER	é
46	Rachida	pi
47	ER	épi
48	Rachida	p
49	ER	non p+i
50	Rachida	euh p+i pi
51	ER	voilà pie c'est bien* ok merci Rachida * dites-moi qu'est-ce que vous pensez de ce que vous venez de lire' c'était bien pas bien' difficile' <u>comment'</u>
52	Rachida	<u>euh</u> problème on n'est pas jeune comme avant c'est difficile pour nous euh quand même euh je lire un petit peu voilà je continue lire écrire et tout voilà c'est tout qu'est-ce que je fais c'est difficile pour moi voilà mais quand même je lire mon nom <u>mon prénom</u>
53	ER	<u>d'accord</u>
54	Rachida	<u>l'adresse</u> à moi et tout ça va mieux quand même je continue lire écrire
55	ER	d'accord merci euh dites-moi qu'est-ce que ça veut dire pour vous bien lire Rachida '
56	Rachida	euh pour moi pour qu'est-ce que je lire'
57	ER	ouais qu'est-ce que ça veut dire bien lire'
58	Rachida	bien lire euh
59	ER	bien savoir lire' c'est quoi lire vite lire tout' c'est quoi'
60	Rachida	euh lire vide
61	ER	lire vite
62	Rachida	vite ah c'est pas bon aussi
63	ER	ah*

64	Rachida	non non non faut lire doucement parce que vite j'arrive pas moi la tête les problèmes la santé et tout et voilà c'est difficile trop trop difficile on a pas le choix
65	ER	d'accord alors dites-moi Rachida est-ce que l'atelier de français ça vous aide pour mieux lire'
66	Rachida	telier de français'
67	ER	l'atelier c'est-à-dire l'atelier alpha est-ce que ça vous aide pour mieux lire'
68	Rachida	oui ça va oui
69	ER	d'accord dites-moi Rachida quand vous étiez petite fille est-ce que vos parents lisaient'
70	Rachida	meuh mes parents savaient pas lire ma mère elle savait pas lire mon père y savait pas lire
71	ER	personne ne lisait'
72	Rachida	non non non sauf mes frères
73	ER	d'accord et quand vous voyiez vos frères lire qu'est-ce que ça vous faisait'
74	Rachida	ah quand je vois mon frère lire je suis je suis euh je suis contente pour lui mais je suis triste quand même moi
75	ER	pour vous
76	Rachida	oui pour moi
77	ER	d'accord
78	Rachida	j'arrive pas lire j'arrive pas parler j'arrive même pas avec l'arabe quand j'étais jeune parle pas le français rien
79	ER	et oui Rachida dans la vie que vous apporte la lecture' qu'est-ce que ça vous apporterait de savoir lire'
80	Rachida	écriture' écriture'
81	ER	lecture lire lire lire
82	Rachida	ah oui c'est bien pour moi
83	ER	et pourquoi Rachida est-ce que c'est bien pour vous'
84	Rachida	euh c'est pour les papiers voilà c'est bien pour moi
85	ER	d'accord Rachida est-ce que vous pensez que savoir lire ça peut changer la vie de quelqu'un'
86	Rachida	oh oui* ça fait du bien bien sûr ça change la vie'
87	ER	ah oui et bien pourquoi Rachida'
88	Rachida	ça change la vie tout
89	ER	c'est différent'
90	Rachida	et oui

91	ER	d'accord la dernière question Rachida est-ce que vous pouvez me donner trois mots qui vous font penser à la lecture' à lire'
92	Rachida	ouais euh trois mots
93	ER	oui trois mots par exemple je sais pas la liberté si vous savez lire vous serez plus libre
94	Rachida	oui libre oui savez lire ça fait du bien
95	ER	d'accord
96	Rachida	ça fait du bien si savez lire on savait pas lire on comprend pas le mot
97	ER	d'accord Rachida merci beaucoup*
98	Rachida	voilà merci*

Identification de l'entretien : Entretien 9 – Jessica Gaichet
TABLEAU A
L'enquêtée
Prénom : Aïcha
Âge : 64 ans
Situation familiale : mariée, quatre enfants
Statut : inactive
Pays d'origine : Algérie
Le nombre d'années passées en France : 48 ans
Langue première parlée : arabe
Autre(s) langue(s) parlée(s) : français
Niveau scolaire : non scolarisée
Niveau du CECRL : A1.1 (écrit)/B1 (oral)
Classe fréquentée : atelier FLS (Français Langue Seconde)
Remarques particulières : ce cours (groupe 1) se passe à Port-de-Bouc à la Maison des Services au Public, le mardi de 9h à 10h30 et le vendredi de 13h45 à 15h15. Les entretiens se sont déroulés le mardi 13 décembre 2011. Il existe également un autre cours (groupe 2) qui a lieu le mardi de 16h30 à 18h et le vendredi de 15h30 à 17h. Cette fois-ci les entretiens ont été effectués le vendredi 16 décembre 2011.
Modalités de passation de l'entretien
Lieu : dans la salle de cours (nous avons aménagé dans la salle un endroit à part avec une table et des chaises pour la passation des entretiens).
Moment : après le cinquième entretien
Durée : 09.04 mn

Modalités de transcription
.. pause courte
.... pause longue
/// interruption de la parole
XXX incompréhensible
soulignement = chevauchement
(...) orthographe au choix
‘ modalité interrogative
* modalité exclamative

Identification de l’entretien : Entretien 9 – Jessica Gaichet		
DONNEES B : TRANSCRIPTION DE L’ENTRETIEN		
1	ER	dites-moi Aïcha savez-vous lire’ pas du tout un peu bien très bien’
2	Aïcha	un peu
3	ER	que savez-vous lire par exemple Aïcha’
4	Aïcha	l’alphabet
5	ER	est-ce que vous aimez lire Aïcha’
6	Aïcha	un peu
7	ER	ou alors sinon est-ce que vous aimeriez savoir lire’
8	Aïcha	oui
9	ER	oui pourquoi Aïcha’
10	Aïcha	pour savoir de .. avec les choses
11	ER	d’accord très bien ok dites-moi Aïcha avant d’arriver en France avez-vous appris à lire en arabe’
12	Aïcha	oui
13	ER	d’accord donc vous lisez en Algérie’
14	Aïcha	oui j’ai été à l’école algérienne
15	ER	d’accord et vous lisez quoi par exemple Aïcha’
16	Aïcha	le Coran et l’alphabet en arabe
17	ER	très bien dites-moi Aïcha dans quelle langue préférez-vous lire’ en français ou en arabe’
18	Aïcha	c’est-à-dire les deux
19	ER	d’accord vous n’avez pas de préférence’
20	Aïcha	non

21	ER	d'accord pourquoi Aïcha vous aimez bien lire en français et en arabe'
22	Aïcha	parce que je peux lire en arabe y a des lettres en arabe et y a des y a des livres arabes et tout le Coran et le français pareil j'aime bien savoir lire un peu l'arabe euh le français aussi
23	ER	d'accord dites-moi Aïcha avez-vous des difficultés à lire'
24	Aïcha	euh en français un peu
25	ER	d'accord et quelles sont ces difficultés par exemple Aïcha' est-ce que c'est la compréhension des mots euh la lenteur pour lire ou la fatigue des yeux' euh je sais pas hein je vous donne des exemples qu'est-ce qui est difficile pour vous Aïcha quand vous lisez'
26	Aïcha	des fois j'ai euh j'aime bien lire et y a des mots que j'arrive pas le lancer y a des mots que j'arrive pas à le lire euh
27	ER	à les lire encore
28	Aïcha	oui bien comme il faut
29	ER	d'accord alors Aïcha est-ce que vous pourriez me lire ce petit mot'
30	Aïcha	oh alors là hein
31	ER	on va essayer Aïcha ne vous inquiétez pas*
32	Aïcha	pa-pa
33	ER	oui
34	Aïcha	pi-pe é-pi pi-e
35	ER	pie c'est la pie et vous avez très bien lu Aïcha* dites-moi Aïcha que pensez-vous de ce que vous venez de lire' est-ce que vous avez bien lu' pas bien lu' c'était facile c'était difficile' qu'est-ce que vous en pensez'
36	Aïcha	un peu
37	ER	un peu quoi'
38	Aïcha	un peu euh
39	ER	<u>difficile ou un peu bien'</u>
40	Aïcha	<u>non un peu bien</u>
41	ER	d'accord d'accord dites-moi Aïcha vous avez lu le mot papa comment vous avez-fait pour le lire' qu'est-ce qui vous aide à lire un mot Aïcha' comment vous faites pour lire un mot'
42	Aïcha	parce que y a des lettres
43	ER	d'accord des lettres qui vous aide à lire le mot'
44	Aïcha	oui
45	ER	d'accord c'est bien ça' dites-moi Aïcha pour vous qu'est-ce que ça veut dire bien lire'

46	Aïcha	bien lire ça veut dire bien ça veut dire bien lire de apprendre le le quand on comprend les lettres on comprend qu'est-ce que qu'est-ce qu'on lit
47	ER	dites-moi Aïcha est-ce que le cours de français ça vous aide à mieux lire' à apprendre à lire'
48	Aïcha	oui
49	ER	d'accord Aïcha quand vous étiez petite fille est-ce que votre entourage lisait'
50	Aïcha	y sont tous allés à l'école française rien que moi
51	ER	d'accord d'accord
52	Aïcha	ils savent tous lire écrire en arabe euh en français rien que moi
53	ER	d'accord vous vous y êtes pas allée'
54	Aïcha	parce que mon père y veut pas y m'a dit non l'école française tu vas à l'école arabe y sont tous allés à l'école rien que moi eux y sont restés là-bas moi je suis venue
55	ER	d'accord alors euh et quel genre de lecture ils lisaient est-ce que vous vous souvenez'
56	Aïcha	ben ils ont été à l'école française il lit le journal il lit les lettres le euh en français euh
57	ER	d'accord est-ce que c'était des moments de lecture partagée' est-ce qu'ils vous faisaient partager leurs lectures'
58	Aïcha	non j'étais une fille pas vraiment ça m'intéresse pas trop le
59	ER	d'accord et dites-moi quand vous voyiez les autres lire de votre famille ça vous faisait quoi Aïcha'
60	Aïcha	ça me fait mal au cœur
61	ER	pourquoi'
62	Aïcha	maintenant pas avant parce qu'avant je m'en fous de tout
63	ER	d'accord
64	Aïcha	avant j'allais au cinéma à la plage je profite de trois mois juin juillet à la plage mon père à l'école algérienne même l'école arabe j'ai pas bien (ap)pris parce que j'étais pas
65	ER	d'accord et dites-moi Aïcha quand vos enfants étaient petits est-ce que vous-même vous lisiez ou racontiez des histoires à vos enfants'
66	Aïcha	non je regardais qu'est-ce qu'ils font euh faire les devoirs tout mais non je lis pas
67	ER	d'accord donc c'est vous qui aidiez les enfants à faire les devoirs à la maison'
68	Aïcha	euh je je euh même que je sais pas lire écrire mais je reste avec eux qui finissent les devoirs

69	ER	d'accord euh dites-moi est-ce que c'était un moment plaisant pour vous de vous occuper de vos enfants à faire les devoirs'
70	Aïcha	ah oui tout le temps tout le temps
71	ER	oui ça vous plaisait'
72	Aïcha	tout le temps
73	ER	d'accord pourquoi c'était plaisant pour vous'
74	Aïcha	euh parce que je veux pas qu'ils sortent comme moi
75	ER	d'accord
76	Aïcha	j'aime bien qu'ils arrivent mieux lire écrire
77	ER	d'accord dites-moi Aïcha dans la vie euh votre vie est-ce qu'elle serait la même si vous saviez lire Aïcha' tout lire'
78	Aïcha	bien sûr*
79	ER	ce serait la même vie'
80	Aïcha	oui
81	ER	vous pensez qu'il y aurait pas de changement'
82	Aïcha	non non
83	ER	ce serait pas différent'
84	Aïcha	non non je pense pas
85	ER	pourquoi Aïcha'
86	Aïcha	ben parce que pourquoi je change' y a pas de raison de changer de savoir lire écrire au contraire on est bien
87	ER	donc ça change un petit peu'
88	Aïcha	<u>ah oui voilà*</u>
89	ER	<u>hein d'accord</u> donc dites-moi Aïcha est-ce que vous pensez qu'apprendre à lire ça peut changer la vie de quelqu'un alors' savoir lire ça peut changer sa vie' avant elle savait pas lire maintenant elle sait lire est-ce que ça peut changer sa vie'
90	Aïcha	oui
91	ER	oui pourquoi Aïcha à votre avis'
92	Aïcha	parce que quelqu'un de devant apprendre à lire écrire euh c'est vrai c'est euh bête tout ça que j'ai tout perdu là j'aime bien apprendre à lire écrire je débrouille un peu mes papiers seule tout seule
93	ER	ah d'accord d'accord
94	Aïcha	là je fais tous les papiers c'est pas pareil hein c'est pas
95	ER	mais est-ce que vous avez besoin de l'aide de quelqu'un ou comment vous faites pour vos papiers Aïcha'

96	Aïcha	c'est-à-dire y a des papiers que je sais faire y a des papiers non
97	ER	d'accord dites-moi Aïcha c'est euh la dernière question est-ce que vous pouvez me donner trois mots qui vous font penser à la lecture' à lire' quand vous entendez le mot lire lecture à quoi vous pensez tout de suite'
98	Aïcha	...
99	ER	ben je sais pas moi comme vous avez dit si je sais lire j'ai besoin de personne pour remplir mes papiers
100	Aïcha	oui ben c'est ça oui
101	ER	et quoi d'autre ça vous fait penser à quoi la lecture par exemple'
102	Aïcha	que je m'occupe de mes papiers'
103	ER	d'accord d'accord
104	Aïcha	m'occuper de mes affaires moi-même pas la peine que je donne à quelqu'un d'autre
105	ER	d'accord
106	Aïcha	ou alors à mes enfants
107	ER	d'accord et ben merci Aïcha*
108	Aïcha	de rien*

Identification de l'entretien : Entretien 10 – Jessica Gaichet

TABLEAU A

L'enquêtée

Prénom : Hassiba

Âge : 52 ans

Situation familiale : veuve, un enfant

Statut : demandeuse d'emploi inscrite/RSA

Pays d'origine : Algérie

Le nombre d'années passées en France : 29 ans

Langue première parlée : arabe

Autre(s) langue(s) parlée(s) : français

Niveau scolaire : non scolarisée

Niveau du CECRL : A1.1 (écrit)/A1 (oral)

Classe fréquentée : atelier FLS (Français Langue Seconde)

Remarques particulières : ce cours se passe à Martigues à l'Association Point Formation, le lundi de

9h à 12h. Les entretiens se sont déroulés le lundi 16 janvier 2012.
Modalités de passation de l'entretien
Lieu : dans un box, nous avons pris un moment pendant le cours pour effectuer les entretiens.
Moment : après la première demi-heure de cours
Durée : 09.25 mn
Modalités de transcription
.. pause courte
.... pause longue
/// interruption de la parole
XXX incompréhensible
soulignement = chevauchement
(...) orthographe au choix
‘ modalité interrogative
* modalité exclamative

Identification de l'entretien : Entretien 10 – Jessica Gaichet		
DONNEES B : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN		
1	ER	dites-moi Hassiba est-ce que vous savez lire' pas du tout <u>un peu</u> '
2	Hassiba	<u>un peu ouais</u> pas beaucoup
3	ER	oui qu'est-ce que vous savez lire par exemple maintenant'
4	Hassiba	je lire a b c
5	ER	l'alphabet alors
6	Hassiba	oui
7	ER	d'accord dites-moi Hassiba est-ce que vous aimeriez savoir lire' ça vous plairait de savoir lire'
8	Hassiba	moi écrire mais lire c'est c'est ..
9	ER	pas encore un peu
10	Hassiba	un peu pas pas comprendre
11	ER	mais est-ce que vous aimeriez savoir tout lire'
12	Hassiba	oui oui même lire même écrire mais pas ..
13	ER	vous avez encore des difficultés'
14	Hassiba	voilà c'est pas ..

15	ER	d'accord dites-moi Hassiba avant d'arriver en France est-ce que vous avez appris à lire dans votre langue en arabe' est-ce que vous savez lire en arabe'
16	Hassiba	non
17	ER	d'accord ok dites-moi Hassiba si vous saviez lire dans quelle langue préféreriez-vous lire' en français ou en arabe'
18	Hassiba	le français
19	ER	ah pourquoi Hassiba'
20	Hassiba	c'est pour le travail c'est pour euh quelque chose comme ça tout seul c'est pour le docteur pour mon fils c'est pour comme ça eh pas de problème
21	ER	d'accord Hassiba très bien* alors Hassiba avez-vous des difficultés à lire' est-ce que c'est difficile pour vous de lire'
22	Hassiba	c'est difficile <u>c'est trop</u>
23	ER	<u>c'est trop quoi'</u> trop dur'
24	Hassiba	c'est trop dur ouais
25	ER	d'accord et c'est quoi vos difficultés Hassiba' vous comprenez pas les mots' vous comprenez pas le sujet ou vous lisez lentement' <u>c'est quoi le problème'</u>
26	Hassiba	<u>essaie essaie de</u> comme ça de lire mais ..
27	ER	ah vous essayez de lire mais vous y arrivez pas encore'
28	Hassiba	oui
29	ER	d'accord alors Hassiba est-ce que vous pouvez essayer de me lire ici cette lettre'
30	Hassiba	p
31	ER	oui
32	Hassiba	p euh
33	ER	u
34	Hassiba	u
35	ER	et là quelle est la lettre là'
36	Hassiba	e .. u
37	ER	o et là Hassiba'
38	Hassiba	....
39	ER	c'est le a
40	Hassiba	a
41	ER	le a d'accord dites-moi Hassiba qu'est-ce que vous pensez' vous avez bien lu ou pas bien lu' vous avez bien lu ou vous avez encore du mal'
42	Hassiba	du mal oui
43	ER	d'accord ok dites-moi Hassiba pour vous qu'est-ce que ça veut dire bien lire'

		on lit bien quand' quand est-ce qu'on sait bien lire'
44	Hassiba	bien lire c'est faire il faut lire bien comprendre bien
45	ER	d'accord pour vous c'est comprendre bien'
46	Hassiba	ouais
47	ER	d'accord dites-moi Hassiba est-ce que l'atelier de français là où vous allez tous les lundis ça vous aide pour apprendre à lire'
48	Hassiba	un peu
49	ER	un peu d'accord mais ça va mieux déjà avec les lettres de l'alphabet'
50	Hassiba	ouais
51	ER	alors dites-moi Hassiba quand vous étiez petite fille est-ce que vos parents vos frères et soeurs lisaient'
52	Hassiba	euh oui oui en arabe moi jamais
53	ER	vous jamais et vous c'était qui qui lisait à la maison'
54	Hassiba	oui cinq filles et trois quatre euh
55	ER	garçons et c'était les garçons qui lisaient ou c'était les filles'
56	Hassiba	les garçons
57	ER	<u>que les garçons'</u>
58	Hassiba	<u>les filles non</u>
59	ER	ah et pourquoi Hassiba' elles aidaient à la maison les filles'
60	Hassiba	oui à la maison
61	ER	d'accord dites-moi quand vous voyiez vos frères lire est-ce que ça vous donnait envie de lire à vous'
62	Hassiba	non
63	ER	non d'accord vous avez un fils quand il était petit est-ce que vous lui racontiez des histoires à votre fils'
64	Hassiba	non
65	ER	d'accord est-ce que c'est une chose que vous auriez aimé faire raconter des histoires à votre fils quand il était petit' est-ce que c'est une chose qui vous auriez plu de faire' lui lire des histoires'
66	Hassiba	non
67	ER	non d'accord est-ce que vous aidiez votre fils à faire les devoirs à la maison'
68	Hassiba	euh son père à chaque fois XXX
69	ER	alors dites-moi Hassiba pourquoi vous n'aidiez pas votre fils à faire les devoirs' vous étiez trop occupée ou vous saviez pas' pourquoi vous ne l'aidiez pas à faire les devoirs quand il était petit'
70	Hassiba	moi'

71	ER	oui parce que'
72	Hassiba	parce que pas possible moi sais pas XXX
73	ER	est-ce que ça vous aurait plu de l'aider' si vous saviez lire est-ce que ça vous aurait plu de l'aider' pour l'aider à faire les devoirs'
74	Hassiba	hum hum
75	ER	bon alors dites-moi est-ce que vous pensez que votre vie serait la même si vous saviez lire' ou elle serait différente la vie' si vous saviez tout lire ce serait pareil ou ce serait différent' qu'est-ce que vous pensez'
76	Hassiba	normalement pareil
77	ER	pareil pourquoi Hassiba' ce serait la même chose'
78	Hassiba	et oui
79	ER	ce serait pas plus facile pour vous si vous alliez chez le docteur' chercher un travail' de savoir lire ce serait peut-être plus facile non'
80	Hassiba	difficile pas
81	ER	c'est difficile hein donc Hassiba dites-moi est-ce que vous pensez que lire apprendre à lire ça peut changer la vie de quelqu'un'
82	Hassiba	....
83	ER	est-ce que ça peut changer la vie de savoir lire'
84	Hassiba	euh peut-être changer le caractère comme ça comme lire comme parle pas pareil
85	ER	d'accord et pourquoi Hassiba' pourquoi ça changerait la vie le caractère'
86	Hassiba	oui parce que comme apprendre le français bien après .. savez lire euh
87	ER	tout
88	Hassiba	voilà tout euh on parle bien c'est pour le docteur on parle bien c'est pour le travail quand on sort on a pas de problème
89	ER	exactement
90	Hassiba	voilà comment s'appelle euh XXX en vacances XXX y a pas de problème pour les gens pour les tout comme ça même même c'est pour le parler comme ça
91	ER	c'est vrai
92	Hassiba	même on lire pas il faut parle bien
93	ER	oui d'accord dites-moi Hassiba c'est la dernière question est-ce que vous pouvez me donner trois mots qui vous font penser à lire' à la lecture' ça vous fait penser à quoi'
94	Hassiba	pour lire je pense beaucoup franchement
95	ER	c'est pour tout ça sert à tout la lecture c'est important'
96	Hassiba	c'est important ça fait le mal comme lire pas

97	ER	et ouais ça vous fait du mal de ne pas lire'
98	Hassiba	ouais ouais
99	ER	d'accord ben merci Hassiba*
100	Hassiba	ben de rien*

Identification de l'entretien : Entretien 11 – Jessica Gaichet
TABLEAU A
L'enquêtée
Prénom : Soumia
Âge : 54 ans
Situation familiale : veuve, cinq enfants
Statut : inactive/RSA
Pays d'origine : Algérie
Le nombre d'années passées en France : 25 ans
Langue première parlée : arabe
Autre(s) langue(s) parlée(s) : français
Niveau scolaire : non scolarisée
Niveau du CECRL : A1.1 (écrit)/A2 (oral)
Classe fréquentée : atelier Alpha
Remarques particulières : ce cours se passe à Martigues au Centre Social Jeanne Pistoun, le vendredi de 9h à 12h. Les entretiens se sont déroulés le vendredi 10 février 2012.
Modalités de passation de l'entretien
Lieu : dans la salle de cours.
Moment : au début du cours
Durée : 06.22 mn
Modalités de transcription
.. pause courte
.... pause longue
/// interruption de la parole
XXX incompréhensible
soulignement = chevauchement

(...) orthographe au choix
‘ modalité interrogative
* modalité exclamative

Identification de l'entretien : Entretien 19 – Jessica Gaichet		
DONNEES B : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN		
1	ER	dites-moi Soumia est-ce que vous savez lire' pas du tout un peu bien ou très bien'
2	Soumia	un peu
3	ER	d'accord qu'est-ce que vous liez par exemple'
4	Soumia	un peu de français
5	ER	d'accord et vous lisez quoi des magazines des journaux'
6	Soumia	je lire euh les les livres et un peu de magazines
7	ER	d'accord est-ce que vous aimez lire Soumia'
8	Soumia	oui
9	ER	pourquoi'
10	Soumia	pour je comprendre la langue français
11	ER	bon alors à quelle occasion vous lisez Soumia' le matin le soir'
12	Soumia	c'est l'après-midi quand je suis toute seule y a personne avec moi
13	ER	d'accord à quelle fréquence Soumia' c'est-à-dire c'est une fois par jour euh deux fois ou bien c'est une fois par semaine'
14	Soumia	ça dépend les semaines si j'ai le temps une fois deux fois y a les semaines je lire pas du tout ça dépend les semaines
15	ER	d'accord comment vous choisissez les livres que vous lisez ou les magazines que vous lisez'
16	Soumia	j'aime bien les lire le le le magazine sur comme ça pour les les par exemple de les magasins Auchan de Carrefour de
17	ER	d'accord voir ce que vous pouvez acheter'
18	Soumia	oui
19	ER	d'accord dites-moi Soumia avant d'arriver en France est-ce que vous avez appris à lire en arabe'
20	Soumia	non
21	ER	d'accord et dites-moi Soumia dans quelle langue préférez-vous lire' en français ou en arabe'

22	Soumia	je préfère en français pour je comprends le français
23	ER	d'accord très bien* dites-moi Soumia est-ce que vous avez des difficultés à lire' est-ce que pour vous c'est difficile de lire en français'
24	Soumia	non pas trop
25	ER	ah d'accord* ok alors Soumia pouvez-vous me lire ces petits mots ici'
26	Soumia	pipé
27	ER	pipe
28	Soumia	papa épi pie
29	ER	oui très bien* Soumia qu'est-ce que vous pensez de votre lecture' vous avez bien lu c'était difficile'
30	Soumia	un peu oui
31	ER	un peu difficile'
32	Soumia	oui
33	ER	d'accord ok euh dites-moi Soumia qu'est-ce qui vous aide à lire un mot ou un texte' comment vous faite pour lire le mot'
34	Soumia	je cherche comprendre les lettres
35	ER	d'accord pour vous Soumia qu'est-ce que ça veut dire bien lire'
36	Soumia	bien lire c'est pour quelqu'un il comprend
37	ER	d'accord d'accord dites-moi Soumia est-ce que l'atelier de français ça vous aide à mieux lire'
38	Soumia	oui
39	ER	d'accord quand vous étiez petite fille Soumia est-ce que votre entourage lisait' votre entourage c'est-à-dire vos parents vos frères vos sœurs est-ce qu'ils lisaient à la maison'
40	Soumia	euh mon père oui euh lire l'arabe et le français
41	ER	d'accord et ça vous faisait penser à quoi' ça vous donnait envie de lire vous aussi'
42	Soumia	oui moi j'ai le problème parce que le moment que je suis un peu un peu y a pas l'école
43	ER	d'accord vous êtes pas allée à l'école'
44	Soumia	voilà y avait la guerre et tous mes frères et mes sœurs il a fait l'école moi non parce que on est partis de la ville dans les montagnes y a pas école
45	ER	ah d'accord d'accord et vous-même Soumia à vos enfants quand ils étaient petits est-ce que vous leur lisiez des histoires ou leur racontiez des histoires'
46	Soumia	non
47	ER	d'accord

48	Soumia	j'ai regretté quand j'ai pas pris lire avec mes enfants quand ils sont petits à l'école
49	ER	ah d'accord pourquoi vous regrettez Soumia' vous auriez bien aimé partager ce moment avec eux'
50	Soumia	oui
51	ER	d'accord dites-moi Soumia quand ils étaient petits qui aidait les enfants à faire les devoirs'
52	Soumia	euh les personnes le centre
53	ER	d'accord d'accord dites-moi Soumia pourquoi vous n'aidiez pas vos enfants à faire les devoirs'
54	Soumia	je sais pas avant je prends pas les cours de français
55	ER	d'accord est-ce que vous auriez aimé les aider'
56	Soumia	oui
57	ER	oui pourquoi Soumia' ça vous aurait fait plaisir de les aider un peu'
58	Soumia	oui
59	ER	dites-moi Soumia dans la vie qu'est-ce que ça vous apporte de savoir lire' ça change la vie' la vie est mieux' c'est plus facile'
60	Soumia	oui c'est mieux
61	ER	d'accord et est-ce que vous pensez que votre vie aurait été la même si vous ne saviez pas du tout lire' ou elle aurait été différente la vie'
62	Soumia	différente
63	ER	pourquoi Soumia'
64	Soumia	pour apprendre le français aller à l'école oui
65	ER	d'accord alors est-ce que vous pensez Soumia que lire ça peut changer la vie de quelqu'un' ça change la vie'
66	Soumia	oui
67	ER	oui pourquoi'
68	Soumia	pour comprendre tout
69	ER	d'accord* dites-moi Soumia est-ce que vous pouvez me donner trois mots qui vous font penser à la lecture' tout à l'heure on a dit le bonheur le plaisir à quoi ça vous fait penser la lecture' lire'
70	Soumia	euh plaisir
71	ER	d'accord d'accord merci Soumia *
72	Soumia	de rien*

Identification de l'entretien : Entretien 12 – Jessica Gaichet
TABLEAU A
L'enquêtée
Prénom : Yamna
Âge : 50 ans
Situation familiale : mariée, six enfants
Statut : inactive/RSA
Pays d'origine : Maroc
Le nombre d'années passées en France : 21 ans
Langue première parlée : berbère
Autre(s) langue(s) parlée(s) : arabe et français
Niveau scolaire : non scolarisée
Niveau du CECRL : A1.1 (écrit)/A1 (oral)
Classe fréquentée : atelier Alpha
Remarques particulières : ce cours se passe à Martigues au Centre Social Jeanne Pistoun, le vendredi de 9h à 12h. Les entretiens se sont déroulés le vendredi 10 février 2012.
Modalités de passation de l'entretien
Lieu : dans la salle de cours.
Moment : après le premier entretien
Durée : 06.44 mn
Modalités de transcription
.. pause courte
.... pause longue
/// interruption de la parole
XXX incompréhensible
soulignement = chevauchement
(...) orthographe au choix
‘ modalité interrogative
* modalité exclamative

Identification de l'entretien : Entretien 20 – Jessica Gaichet		
DONNEES B : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN		
1	ER	savez-vous lire' est-ce que vous savez lire'
2	Yamna	un petit peu
3	ER	un peu qu'est-ce que vous lisez par exemple Yamna' un petit peu vous lisez quoi l'alphabet les mots'
4	Yamna	l'alphabet
5	ER	d'accord vous lisez des mots aussi Yamna'
6	Yamna	un petit peu
7	ER	d'accord est-ce que vous aimez lire Yamna'
8	Yamna	oui
9	ER	et pourquoi vous aimez lire Yamna'
10	Yamna	parce que comme ça je compris le français je compris euh comme ça je sors toute seule
11	ER	d'accord alors dites-moi Yamna quand est-ce que vous lisez par exemple' c'est surtout au cours de français ou à la maison vous lisez aussi'
12	Yamna	non le cours de français c'est tout
13	ER	d'accord dites-moi Yamna avant d'arriver en France est-ce que vous avez appris à lire en arabe'
14	Yamna	non
15	ER	non d'accord et dans quelle langue est-ce que vous préférez lire' en français ou en arabe'
16	Yamna	en français
17	ER	et pourquoi vous préférez lire en français Yamna'
18	Yamna	euh comme ça euh comme ça je connais bien je connais bien le français
19	ER	d'accord très bien* dites-moi Yamna est-ce que c'est difficile pour vous de lire'
20	Yamna	oui
21	ER	pourquoi'
22	Yamna	parce que je connais rien jamais jamais être à l'école
23	ER	d'accord et c'est quoi vos difficultés Yamna par exemple' c'est comprendre les mots euh vous lisez doucement vous avez les yeux fatigués' qu'est-ce qui est difficile pour vous quand vous lisez'
24	Yamna	euh je je connais pas c'est tout
25	ER	d'accord ok alors Yamna pouvez-vous me lire ce petit mot'
26	Yamna	d'accord .. pa

27	ER	oui
28	Yamna	pa papa
29	ER	très bien*
30	Yamna	pi-pe
31	ER	pipe oui*
32	Yamna	..
33	ER	é
34	Yamna	é-pi
35	ER	oui l'épi
36	Yamna	pie
37	ER	la pie c'est l'oiseau alors Yamna vous venez de lire qu'est-ce que vous en pensez' vous avez bien lu pas bien lu' comment c'était'
38	Yamna	oui un petit peu
39	ER	non c'était bien Yamna et oui vous avez lu tous les mots dites-moi comment vous faites pour lire un mot Yamna' comment vous faites pour lire' vous avez lu des syllabes' des morceaux de mots'
40	Yamna	oui
41	ER	ok qu'est-ce que ça veut dire pour vous Yamna bien lire' on lit comment'
42	Yamna	j'aime lire j'aime écrire j'aime euh
43	ER	d'accord mais bien lire c'est quoi c'est lire vite' c'est tout comprendre'
44	Yamna	c'est comprendre oui
45	ER	d'accord est-ce que l'atelier de français ça vous aide à lire'
46	Yamna	euh je comprends pas
47	ER	est-ce que le cours ça vous aide à lire Yamna'
48	Yamna	oui
49	ER	d'accord quand vous étiez petite fille Yamna est-ce que les gens lisaient' votre papa votre maman'
50	Yamna	non
51	ER	non et vos frères et vos sœurs'
52	Yamna	non
53	ER	d'accord et vous-même Yamna est-ce que vous lisez ou racontez des histoires à vos enfants quand ils étaient petits'
54	Yamna	non
55	ER	non d'accord est-ce que c'est une chose que vous auriez aimé faire leur lire des histoires' ça vous aurait plu de leur lire des histoires'
56	Yamna	j'ai pas compris

57	ER	vous pouvez lui traduire (traduction de la question en arabe)
58	Yamna	oui oui mais je connais pas je connais pas l'histoire
59	ER	d'accord alors euh ok quand ils étaient petits Yamna qui aidait les enfants à faire les devoirs à la maison'
60	Yamna	personne
61	ER	d'accord euh pourquoi vous n'aidiez pas vos enfants Yamna à faire les devoirs'
62	Yamna	parce que je connais pas
63	ER	d'accord est-ce que vous auriez aimé les aider à faire les devoirs' (traduction)
64	Yamna	oui j'aime comme ça mais je connais pas
65	ER	d'accord dites-moi Yamna vous savez un peu lire euh est-ce que votre vie serait différente si vous saviez mieux lire'
66	Yamna	moi oui
67	ER	pourquoi Yamna'
68	Yamna	parce que comme ça je connais bien je comprends je sortis tout seul je partis à la Poste je partis au docteur je partis euh
69	ER	bien sûr d'accord c'est bien Yamna* donc vous pensez qu'apprendre à lire ça peut changer la vie de quelqu'un'
70	Yamna	oui
71	ER	la vie elle est différente oui pourquoi Yamna la vie elle est différente'
72	Yamna	parce que je sais pas
73	ER	on peut se débrouiller toute seule dans la vie de tous les jours'
74	Yamna	oui
75	ER	d'accord dites-moi Yamna est-ce que vous pouvez me donner trois mots qui vous font penser à la lecture' par exemple le plaisir
76	Yamna	oui c'est le plaisir oui
77	ER	d'accord et quoi d'autre encore la lecture c'est quoi pour vous'
78	Yamna	comme ça j'aime le français c'est tout
79	ER	d'accord d'accord ok merci Yamna*
80	Yamna	au revoir*