

DEA EN SCIENCES DE LA INFORMATION  
ET DE LA COMMUNICATION 1998  
ENSSIB

**LE RAPPORT A L'ECRIT EN LANGUE ETRANGERE**  
NOTE DE SYNTHESE BIBLIOGRAPHIQUE

**Marta de Tena Riano**

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>2</b>
<b>SOCIOLOGIE DE LA LECTURE .....</b>	<b>4</b>
<b>L'APPROCHE STATISTIQUE .....</b>	<b>4</b>
<b>SOCIOLOGIE DES USAGES ET DE LA RECEPTION .....</b>	<b>5</b>
<i>La lecture, une «malversation de fonds ».....</i>	<i>6</i>
<i>La sociologie de la réception.....</i>	<i>8</i>
<b>LA METHODE BIOGRAPHIQUE ET DES HISTOIRES DE VIE.....</b>	<b>10</b>
<b>DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE.....</b>	<b>12</b>
<b>HISTORIQUE INSTITUTIONNEL.....</b>	<b>12</b>
<b>HISTORIQUE DIDACTIQUE.....</b>	<b>15</b>
<b>LE PROCESSUS D'ACCULTURATION.....</b>	<b>27</b>
<b>LE CONCEPT D'ACCULTURATION .....</b>	<b>27</b>
<i>Langue et culture .....</i>	<i>28</i>
<i>Immigrés et illettrisme.....</i>	<i>29</i>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>32</b>
<b>REFERENCES .....</b>	<b>Erreur! Signet non défini.</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>36</b>

## **Introduction**

Cette note de synthèse est le travail préalable à une étude sociologique sur le rapport à l'écrit en langue étrangère. Il s'imposait, en conséquence, de parcourir les études réalisées dans ce domaine, spécialement celles concernant la sociologie des usages et de l'appropriation, puisque l'on considère comme le dit Martine Poulain dans son introduction à *Pour une sociologie de la lecture* «que la lecture n'est pas seulement le moment où celle-ci s'effectue, mais un ensemble, un corps de pratiques et que tout ce qui la conditionne, y prépare, y conduit, la prolonge ou l'annule, ne lui est pas accessoire mais fondamentalement constitutif.» Considérant cela, il semblait nécessaire de faire aussi référence aux travaux concernant la réception de textes, tout en sachant qu'ils visent les effets esthétiques des textes littéraires.

Notre échantillon est composé de sujets très hétérogènes, le dénominateur commun étant le fait d'être des étrangers en France. C'est une population effectuant un long séjour dans un contexte culturel autre que celui où elle a été socialisée en première instance, et de ce fait, ils se trouvent en processus d'acculturation : ils doivent assimiler des nouvelles valeurs et de façons de faire différentes. Cela nous oblige comme le prône Roger Chartier<sup>1</sup> à : « Amorcer une réflexion de portée [plus] générale, sur les relations réciproques qu'entretiennent les deux significations que, spontanément, nous donnons au terme culture. Celle que désigne les œuvres et les gestes qui, dans une société donnée, sont justifiables d'une appréciation esthétique ou intellectuelle. Celle qui vise les pratiques ordinaires, sans qualités, qui expriment la manière dont une communauté –quelle qu'en soit l'échelle – vit et réfléchit son rapport au monde, aux autres et à elle-même. » Ces deux possibles significations du terme culture seront tout le temps présentes au long de notre étude, étant donné qu'elles sont enchevêtrées de façon inextricable, et particulièrement, dans le champ de la lecture, l'une conduit à l'autre et vice versa.

Le corpus à explorer, apparaît a priori comme un ensemble très hétérogène, donc nécessitant une méthodologie particulière, de là la référence à la littérature concernant l'approche biographique. Les gens sur les quelles ce travail sera mené ont une histoire derrière eux, un parcours scolaire, des compétences culturelles plus ou moins développées et, par conséquent une compétence de lecture dans leur propre langue avec lesquelles ils sont venus en France.

Ces circonstances créent des situations ambivalentes : malgré un manque d'aisance dans la langue française dans la plus part de cas, ils en ont dans leur propre langue. Dans la plupart de cas

qu'on étudiera, cette langue étrangère se trouve être le français, donc, il semblait intéressant d'explorer la littérature concernant la didactique du Français Langue Etrangère (FLE). Les méthodes didactiques proposées sont appliquées à l'apprentissage des langues en général. Or, toute personne confrontée à l'apprentissage d'une nouvelle langue se voit impliquée, à des degrés variables, dans une ou autre des procédures décrites dans la deuxième partie de cette note de synthèse.

La troisième partie est dédiée aux concepts d'acculturation et aux études concernant les étrangers en France. On a pu constater que ce sont les familles des immigrés économiques et de réfugiés politiques qui retiennent en général l'attention des recherches sur l'acculturation. Bien que les personnes concernées pour notre étude ne soient pas dans ce cas, il y a non obstant des conclusions sorties des différentes recherches consultées qui pourraient s'avérer utiles pour commencer la notre, bien qu'elles ne soient pas toujours généralisables. On pense à la représentation du livre comme contenant de la culture française et comme moyen, en conséquence, de se l'approprier de se «blanchir» selon l'expression d'un jeune, à la constatation que les immigrés lettrés ont des pratiques culturelles plus proches de celles des lettrés français que de celles de leurs compatriotes moins diplômés et aux difficultés éprouvées pour ceux qui manquent d'aisance dans l'écrit pour s'intégrer au quotidien.

## **Sociologie de la lecture**

« Toute société peut se définir par sa façon de produire, de consommer, de hiérarchiser, de stocker de commenter et de faire circuler de l'information, sous forme de messages susceptibles d'être oralisés ou inscrits sur un support divers ». <sup>2</sup> La sociologie de la lecture est le domaine scientifique qui cherche à appréhender tous les phénomènes qui se produisent autour du livre, et plus largement autour de l'imprimé, de l'écrit.

### **L'approche statistique**

Il existe un courant qu'on appellera l'approche statistique, qui vise à mesurer la répartition (inégaie) des objets culturels dans une société donnée, le but final étant de répondre à la double question classique : « qui lit quoi ? ». « Dès la fin des années cinquante, le quatuor diplôme, âge, sexe, catégories socioprofessionnelles est en place [...] Une partie de la sociologie de la lecture s'est attachée à examiner les formes et forces de contraintes socioculturelles sur le rapport au livre et à la lecture. » <sup>3</sup>

A partir des années soixante l'approche sociographique qui prévalait antérieurement est remise en cause grâce à une étude pionnière commanditée par le Syndicat National de l'Édition <sup>4</sup> dans laquelle l'analyse de la lecture se fait sur une population donnée, qu'elle soit ou non-lectrice, ce qui permet d'évaluer de façon chiffrée la différence de comportement des lecteurs et de montrer l'influence des déterminants sociaux.

Le résultat majeur de cette recherche fut le constat scientifique du poids du niveau d'études et du sexe sur la propension à lire et l'intensité de la lecture ainsi que celui de l'origine sociale sur le système de goûts.

A ce propos, B. Lahire <sup>5</sup> nous met en garde contre le manque de « rentabilité » scientifique de se ranger tant de coté des légitimistes que de côté des populistes.

Dans le premier cas, on risque d'omettre toute pratique non incluse dans les formes scolaires classiques, réduisant les plus démunis à leur état de dépossession ; dans le deuxième on décrit un corpus d'individus comme des victimes de la non-reconnaissance d'une spécificité culturelle. Le pari théorique du relativisme culturel, c'est à dire la description qui autonomise les cultures dominantes ou dominées de ce qu'elles doivent directement au rapport de domination pour se centrer sur sa cohérence culturelle et celui de la légitimité culturelle qui interprète les structures des dites cultures en rapportant leurs fonctions à la relation de domination, n'additionnent ni ne composent aussi facilement leurs acquis de description. Il faut se donner les moyens empiriques d'étudier les relations entre les consommations et les goûts, essayer de reconstituer la logique des emprunts et des retraductions différentes selon les groupes et selon les

époques. Grignon et Passeron<sup>6</sup> proposent une option épistémologique qui devrait nous conduire à une articulation explicite entre les moyens et les acquis des relativistes et des légitimistes.

Comme le dit Bourdieu dans *Ce que parler veut dire*<sup>7</sup> "toute domination symbolique suppose de la part de ceux que la subissent une forme de complicité qui n'est ni soumission passive à une contrainte extérieure, ni adhésion libre à des valeurs »

En outre, la lecture est définie comme une pratique qui peut être mise en perspective avec d'autres pratiques culturelles, soit de loisir soit de travail, selon les points de vue. Les grandes études nationales commanditées par l'Administration suivront selon les cas l'une ou l'autre conception.

A la fin des années soixante-dix les institutions publiques veulent évaluer les résultats produits par l'introduction d'innovations dans l'offre des bibliothèques et donner une réponse aux problèmes sociaux de l'illettrisme et de l'échec scolaire. La réponse de la recherche après l'analyse des usages diversifiés est que les modes d'appropriation de l'offre en bibliothèque se font en fonction des types d'acculturation ou d'investissement culturel propres aux différents groupes sociaux.<sup>8</sup>

Les enquêtes nationales de type quantitatif sont fondamentales parce qu'elles permettent de mesurer les évolutions dans le corpus de lecteurs, d'expliquer le rôle irrécusable des contraintes sociales, d'identifier et analyser ces comportements différentiels ainsi que de faire des constats très importants sur les changements des habitudes. Pour exemple, la prise en compte de tous les types de support a donné lieu à un déplacement de la perspective sur la baisse de la lecture : hypothétiquement il n'y a pas tellement une décroissance mais d'autres lectures sur d'autres supports, c'est à dire les manières de lire ont évolué.

Ce type d'étude, (qui compte *ce* qui est utilisé et non *les manières* de l'utiliser) est à la sociologie de la lecture, ce que les photographies prises des satellites sont à la météorologie : on ne saurait se passer de cette vision d'ensemble. Mais cela ne nous dit pas ce qui font les gens quand il pleut.

### **Sociologie des usages et de la réception**

C'est dans les années quatre-vingt que l'importation de méthodes qualitatives (introduction de l'approche biographique et des histoires de vie, cf. ci-dessous ) dans un domaine dominé jusque là par la statistique et le rapprochement avec l'histoire de la lecture produira un renouvellement des regards sur la lecture. La sociologie de la lecture s'attache dès lors à dévoiler les comment et les

pourquoi, voulant comme le dit Roger Chartier «ajouter à la connaissance de la présence du livre, celle des façons de lire et de leur signification ».

Il s'agit maintenant d'évaluer les différences dans les usages des matériaux qui circulent dans une société. Ces apports vont sortir les recherches sur la lecture de la ligne tracée par la sociologie de la consommation culturelle qui établit une correspondance a priori entre clivages culturels et hiérarchie sociale et une mise en relation entre des objets ou des formes particulières et des groupes sociaux spécifiques

« Or, les différenciations culturelles ne s'ordonnent pas obligatoirement selon une grille unique du découpage du social, supposée commander l'inégale présence des objets comme la diversité des pratiques. La perspective doit être renversée et repérer les milieux et les communautés qui partagent une même relation à l'écrit. Partir ainsi de la circulation des objets et de l'identité de pratiques, et non des classes ou de groupes, amène à reconnaître la multiplicité des principes de différenciation qui peuvent rendre raison des écarts culturels : par exemple, les appartenances de genre ou de génération, les adhésions religieuses, les solidarités communautaires, les traditions éducatives ou corporatives, etc. »<sup>9</sup>. Ce paragraphe a été extrait du récent ouvrage *Histoire de la lecture dans le monde occidental* qui entend dresser l'inventaire et produire la compréhension des modèles qui ont gouverné les pratiques de lecture des hommes occidentaux de l'Antiquité à nos jours et aussi les «révolutions» qui les ont modifiées. Il contient un bon résumé de ce que **l'histoire du livre** a apporté à la sociologie de la lecture et des axes autour desquels cette discipline se développe depuis presque vingt ans, échantillon de la fécondité des approches interdisciplinaires.

Aujourd'hui la sociologie de la lecture considère que la reconstruction des écarts dans les pratiques constitue la vraie histoire du lire.

*La lecture, une «malversation de fonds »*

Dans *L'invention du quotidien*<sup>10</sup>, ouvrage sur «la réalité multiforme des pratiques quotidiennes et leur pullulement inventif», Michel de Certeau remet en cause l'assimilation consommateur/passivité et signale que la présence et la circulation d'une représentation n'indique nullement ce qu'elle est pour ses utilisateurs, et que le seul moyen pour apprécier l'écart ou la similitude entre la production de l'image et la production secondaire qui se cache dans le procès de son utilisation est d'analyser les différentes manipulations par les pratiquants qui n'en sont pas

les fabriquants».

Suivant le modèle que lui fournit l'énonciation (réaliser, s'approprier, s'inscrire dans de relations, se situer dans le temps), l'auteur tentera «d'appliquer le modèle à des opérations non linguistiques, en énonçant l'hypothèse que tous ces usages relèvent de la consommation. Ce parallèle avec les études concernant la langue, se révèle spécialement pertinent en ce qui concerne «les contextes d'usages, qui, en posant l'acte dans son rapport aux circonstances renvoient aux traits qui spécifient l'acte de dire (ou pratique de la langue) et qui en sont les effets »

Certeau modifie le concept «usagers », en donnant à ceux-ci une plus grande autonomie et capacité pour faire leur propre production à partir de la production primaire qu'on leur impose, et en analysant les usages en tant que *rapport de forces*.

Son analyse est déployée autour des notions de stratégie et de tactique. La première est le calcul du rapport de force qui devient possible à partir du moment où un sujet de vouloir et de pouvoir est isolable d'un environnement, cet isolement créé par la démarcation d'un espace qui devient son *propre*, et qui sert de base pour la gestion de ses relations avec une extériorité distincte. La seconde serait le calcul qui ne peut pas compter sur ce *propre*, qui ne maîtrise pas le temps ni le contexte, elle joue sans cesse avec le temps, les événements, les occasions, les possibilités de profit. On ajoutera avec Roger Chartier<sup>11</sup> : « Cette dialectique entre l'imposition et l'appropriation, entre les contraintes transgressées et les libertés bridées n'est pas la même par tout, toujours et pour tous ».

Appliquée à la lecture, cette réflexion nous laisse deux idées essentielles : la lecture n'est pas déjà inscrite dans le texte, il y a toujours la possibilité d'un écart entre les sens prévus et légitimés par l'auteur, les éditeurs ou les institutions et l'interprétation faite par les lecteurs. Deuxième idée : un texte n'existe *réellement* que s'il est lu. Cela constitue le référent de la fameuse métaphore «lire un braconnage», l'image la plus récurrente dans la sociologie de la lecture française.

Cette optique est sous-tendue par l'idée que la culture dominante n'est pas omnipotente et omniprésente et que toute imposition (matérielle et symbolique) génère des pratiques visant à la contourner ou la mettre au service des individus qui y sont assujettis. Cela contredit la théorie de la domination culturelle qui avait toujours décrit les usagers en les pensant comme de consommateurs, des sujets passifs soumis à la domination symbolique exercée par les groupes



détenteurs de pouvoir. De ce point de vue on supposait « qu'assimiler » signifiait nécessairement «devenir semblable à ce qu'on absorbe » et non «le rendre semblable » à ce qu'on est, le faire sien, se l'approprier ou réapproprier »<sup>12</sup>. En fait, il y a une confusion entre « assimiler » et « être assimilé ». Cette confusion entre la voie passive et la voie active apparaît dans l'ensemble des études sur l'immigration<sup>13</sup>. « Assimilation », « s'assimiler » et « intégration » sont utilisés tantôt comme des synonymes, tantôt comme des synonymes nuancés tantôt comme des opposés. Les limites de notre recherche nous permettront de les employer en tant que synonymes.

### *La sociologie de la réception*

La sociologie de la réception met en œuvre des investigations sur l'activité interprétative des différents publics en montrant comment un même texte peut être reçu et produire des significations différentes selon les circonstances sociales de la réception. Ce sont des tentatives pour sortir la lecture de l'œuvre, pour la comprendre comme une interprétation du texte qui n'est pas entièrement commandée par les agencements linguistiques et discursifs. C'est là qu'apparaît et que s'impose la notion **d'appropriation** qui permet de penser les différences dans les partages, les usages contrastés d'un même texte et des mêmes idées. D'une part, l'appropriation désigne «l'effectuation », l'actualisation des possibilités sémantiques du texte. D'autre part, elle situe l'interprétation du texte comme la médiation à travers laquelle le lecteur peut opérer la compréhension de soi et la construction de la réalité. On ne peut pas partager le réel, ce que l'on partage sont les formes qu'il revêt.

### *L'école de Constance*

Les travaux de l'école de Constance, centrés sur l'interaction entre «monde du texte - monde du lecteur »\* et sur l'activité créatrice des récepteurs, tentent de cerner les effets possibles de l'expérience de la lecture littéraire, qui est à la fois reconnaissance de repères, renouvellement d'expériences antérieures et incitatrice de changements d'horizons, qui pourraient donc mener le lecteur à réviser son mode de perception du monde et indirectement à modifier son comportement social, ouvrir des perspectives, susciter des exigences nouvelles.

La lecture, vue sous cette optique, est pensée dans une double dimension et à travers une double référence. Dans sa dimension individuelle elle relève d'un travail sur le texte, d'une réponse

---

\* Le monde du texte comme un monde d'objets de formes, de rituels dont les conventions et les agencements portent et contraignent la constructions du sens. Le monde du lecteur est constitué par des « communautés de d'interprétation auxquelles appartiennent les lecteur singuliers". Chacune de ces communautés partage dans sa

à sa sollicitation. Un écart est ainsi instauré entre le texte et la lecture qui, dans sa capacité inventive et créatrice n'est jamais totalement soumise aux injonctions de l'œuvre<sup>14</sup>.

L'aesthesis ou réceptivité pure consisterait à «se défaire de l'aspect familier des choses, se libérer d'une expérience devenue purement fonctionnelle et donner à la perception esthétique sa valeur exploratoire<sup>15</sup> ». Dans sa dimension collective, la lecture doit être caractérisée comme une relation dialogique entre les «signaux textuels » émis par chaque œuvre particulière et «l'horizon d'attente »collectivement partagé, qui gouverne sa réception, la signification du texte ou, plutôt ses significations dépendent donc des critères de classement des corpus de référence, des catégories interprétatives qui sont ceux de ses différents publics, successifs ou contemporains<sup>16</sup>. Martine Burgos<sup>17</sup> à ce propos, insiste sur l'idée que la lecture n'est concevable comme pratique dialogique selon laquelle le lecteur ne fait que projeter ses propres désires ou fantasmes mais est capable de reconnaître l'altérité à l'œuvre dans le texte qu'à la condition d'accepter l'hypothèse qu'une œuvre est animée pour une vision du monde que l'informe sans la clore

En bref, les valeurs données à la lecture et les images que celle-ci suscite sont elles-mêmes le fruit d'une biographie personnelle et d'une histoire sociale. Tout cela donne lieu à des «façons de faire », d'en parler, d'y penser, d'en profiter.

J. Leenhardt et P. Jozsa<sup>18</sup> ont mis en évidence l'importance de l'univers référentiel sur la lecture en proposant un même texte à des lecteurs de différentes nationalités. Ils cherchaient à comprendre quel est le système de valeurs mis en jeu, émettant l'hypothèse que tout lecteur lors du processus de lecture se réfère à des valeurs qui dépendent à la fois de la culture globale d'une civilisation donnée, de la culture nationale et de la conscience de groupe ou de classe sociale. À partir de l'analyse des réseaux de corrélation entre les réponses, trois types de lecture furent élaborés : lecture phénoménale, qui prend le texte pour un donné, un univers de fait ; la lecture évaluative, où le monde de texte est jugé en fonction d'idéaux immanents ou d'une éthique transcendantale et la lecture synthétique qui se cantonne dans l'analyse des déterminations internes ou externes, en prenant le texte comme un système. Martine Burgos, dans le document cité ci-dessus le résumait ainsi : « Ce qui est en jeu dans la réception ne concerne pas exclusivement l'individu comme sujet privé. La compréhension d'un texte fictionnel s'accompagne d'un travail d'interprétation, c'est à dire d'évaluation, à travers lequel nous révélons la qualité à la

---

relation à l'écrit, un même ensemble de compétences, de codes ,d'intérêts.( Roger Chartier note 7).

fois personnelle, irréductiblement singulière, et transindividuelle de nos comportements de lecteur ».

On se demandera si ces possibles effets de la lecture littéraire sont extensibles aux lectures « ordinaires » en tant que porteuses d'informations, spécialement dans le cas de nos lecteurs non – français qui en lisant des textes non littéraires peuvent accéder à une réalité sociale totalement ou partiellement inconnue pour eux jusqu'à ce moment. Cela concerne la dimension individuelle de la lecture puisque « le lecteur confronte l'image de son propre monde à celle qu'il élabore de l'œuvre dans un mouvement dont la liberté reconnaît, sans forcément s'y soumettre les consignes du texte. » (M.Burgos, *op. cit.*)

Sous un autre plan, Esteban Buch<sup>19</sup> dans un travail sur les librairies en langue étrangère à Paris signale que « le livre en langue étrangère n'est pas un objet quelconque [...] Il est lié à l'histoire des personnes qui choisissent d'en faire un métier, une histoire qui leur donne une compétence pour ce rôle mais aussi surtout, une motivation. La question du lien de ces personnes avec leur culture, celle du lien entre les cultures, celle du lien entre la France et le reste du Monde. C'est donc l'histoire de l'asile et de l'immigration, aussi bien que l'histoire de la francophonie et de la colonisation, que l'on voit apparaître en tirant le fil de l'histoire de ces librairies parisiennes. Bien entendu, l'observation est valable pour l'ensemble de la lecture en langue étrangère, vaste domaine pratiquement inexploré... ».

### **La méthode biographique et des histoires de vie**

« En sciences sociales, le choix d'approches qualitatives s'appuyant sur des techniques de type ethnologique ou sur des entretiens libres, répond souvent à des problèmes de délimitation de la population étudiée ainsi qu'à un manque de connaissances préalables. Ce sont donc les caractéristiques de la population en question, bien plus que des présupposés idéologiques et méthodologiques en faveur du « qualitatif » et contre le « quantitatif » qui imposent une approche par récits de vie. En effet, la méthode biographique en sciences sociales a donné lieu aux résultats les plus probants lorsqu'elle a été appliquée aux phénomènes de l'acculturation, de l'immigration et des rapports inter ethniques et aux moments forts du changement social et économique chaque fois donc qu'un groupe social doit s'adapter à un contexte nouveau, redéfinir son identité et ses rapports avec des autres groupes. »<sup>20</sup>

M. Pollak<sup>21</sup>, en parlant des études sur l'identité souligne aussi l'importance de l'approche

biographique comme «instrument d'investigation privilégié» quand il s'agit de percer des situations de transition ou de traumatisme qui placent les individus en rupture avec leur monde habituel.

Plus concrètement, dans le domaine de la sociologie de la lecture cette méthode se révèle tout autant utile car elle permet de «mettre l'accent sur la maîtrise nécessaire des mécanismes par lesquels s'acquièrent l'habitus et les compétences de lecture dans la famille, l'école ou le milieu professionnel, définissant ainsi des «carrières de lecteurs»<sup>22</sup>. Pierre Bourdieu signale que«le principe de différences entre les habitus individuels réside dans la *singularité de trajectoires sociales*, auxquelles correspondent des séries de déterminations chronologiquement ordonnées et irréductibles les unes aux autres : l'habitus qui, à chaque moment, structure en fonction des structures produites par les expériences antérieures les expériences nouvelles qui affectent ces structures dans les limites définies par leur pouvoir de sélection, réalise une intégration unique, dominée par les premières expériences, des expériences statistiquement communes à des membres d'une même classe »<sup>23</sup>.

Dans l'article «la lecture en situation d'urgence»<sup>24</sup>, qui parle des situations rencontrées au cours d'enquêtes menées sur l'organisation de la vie familiale et les activités de familles immigrées(notamment d'origine maghrébine), A. Sayad explique : « Précisément, parce que ces situations s'offrent comme étant des situations extraordinaires, voir paradoxales au sens propre du terme (*para doxa*, à côté de l'opinion commune) ou parce qu'elles constituent des situations limites, elles sont de nature à porter au grand jour des aspects ignorés de la lecture ou tout au moins, de la lecture considérée seulement dans ses usages ordinaires et dans ses fonctions les plus traditionnelles ou les plus classiques (terme qui peut être entendu aussi comme synonyme de scolaire). »

L'approche de la lecture en termes de parcours biographique proposée par Michel Peroni<sup>25</sup> permet « d'insister à la fois sur la non-linéarité des étapes successives d'une carrière de lecteur en même temps que sur la construction situationnelle d'un sens de la lecture distinct de celui que le modèle dominant véhicule . Ce qu'un parcours biographique permet en effet de repérer, c'est indissociablement, non seulement des transformations dans les pratiques de lecture, mais aussi les différents régimes d'attribution de sens à l'expérience lectorale qui leur sont associées ».

La situation d'entretien implique que le narrateur, en faisant son «autoportrait»est soumis

à un impératif de cohérence puis qu'il est obligé d'expliquer des pratiques et significations qui au moment de sa réalisation allaient de soi, et cela peut donc «ne pas invalider le recours à la méthode autobiographique pour peu que l'on se donne pour objet l'étude non plus des pratiques mais du sens que les acteurs leur donnent et que les entretiens manifestent ».

Cet auteur a réalisé des études sur la lecture dans deux situations où la lecture doit trouver, retrouver, un sens : le départ à la retraite et l'incarcération. Dans les deux cas il y a un point d'inflexion, des nouvelles conditions de vie qui conditionnent le rapport au monde : dans le premier «la lecture ne ce rapport pas tant à des mondes «du texte » et «du lecteur » dont elle opérerait la rencontre, qu'aux domaines d'activité dans lesquels elle trouve à s'inscrire dans la vie quotidienne » ; dans le cas de détenus «la rencontre entre les mondes «du texte » et «du lecteur » trouve un obstacle dans leur objectivation en mondes du dehors et du dedans ».

On peut établir un certain parallèle entre ces situations et les personnes concernées par notre étude. Pour celles-ci le point d'inflexion serait le changement de pays et les différences entre la culture originaire de l'individu et la culture française correspondraient au décalage entre monde « du texte » et monde « du lecteur ».

L'interaction entre « monde du texte- monde du lecteur » qui constitue le noyau des travaux de l'école de Constance, est mise en cause par Peroni, qui préfère parler, plus que de ces deux « mondes » ,de lecture étroite (régie par un impératif du monde du texte à une réalité), et de lecture ouverte,(qui considère le monde du texte pour lui-même).

## **Didactique du Français Langue Etrangère**

### **Historique institutionnel**

« Avec deux cent cinquante mille enseignants sur l'ensemble de la planète et plus d'un million d'apprenants adultes par an, le français langue étrangère est une discipline qui se porte bien. Malgré quelques reculs, le français reste une des grandes langues de diffusion internationale».

C'est ainsi que le livre de Louis Porcher<sup>26</sup> commence. On y trouve l'historique d'un « champ disciplinaire qui s'est constitué lentement depuis une vingtaine d'années, uni désormais par un enjeu commun (la diffusion de la langue et la culture) avec ses acteurs qui luttent pour leurs

positions, son administration centrale; sa logique de comportements, ses instruments d'action (les manuels d'enseignement du français aux étrangers) ses revues de référence; ses collections d'ouvrages ».

Dans ce travail de Porcher on trouvera les clés de configuration du FLE comme domaine didactique. On a voulu lui consacrer une des parties de cette note de synthèse, étant donné que les personnes concernées par notre recherche se trouvent inscrites dans une des institutions emblématiques de la diffusion du FLE.

L'enseignement du français à l'étranger existe sous une forme systématique et réfléchie depuis longtemps, depuis que l'Alliance Française<sup>27</sup> a été créée en 1883 et s'est implantée dans de nombreuses parties du globe. Elle dispose à l'heure actuelle de mille deux cent implantations dans le monde et enseigne, chaque année à plus de trois cent mille apprenants.

L'enseignement de français jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale, vise essentiellement une élite qui aspire à se distinguer et à rester distinguée. Le français est une langue de classement social, la langue des diplomates et des Lumières, une sorte de « consommation ostentatoire » . Pour un tel public , seul compte la langue écrite, celle de la correspondance, la langue parlée prenant alors pour modèle la langue écrite, et c'est sur ces bases qu'après la guerre , une nouvelle Direction des Affaires Culturelles au sein du Ministère des Affaires Etrangères sera chargée de mettre en place une structure véritable qui doit inventer les meilleures voies pour établir l'axe opérationnel d'un projet visant à promouvoir partout de manière organique le français.

La colonisation française a développé des îlots de francophonie, géographiques et sociologiques et a doté la France d'une présence internationale et d'une sorte de savoir-faire didactique en la matière. La décolonisation achevée, l'internationalisation commerciale et technologique exige de nouvelles approches . Cette situation demande l'enseignement d'une langue plus utilitaire et plus proche de l'emploi concret.

C'est au début des années soixante que se mettent en place tous les constituants d'une politique linguistique cordonnée. On verra naître d'abord le **Credif** (Centre de Recherche et d'Etudes pour la Diffusion du Français) au sein duquel sera créé un matériel pédagogique nouveau répondant à des besoins modernes qui reposent sur quelques conceptions méthodologiques précises que nous détaillerons plus loin. (infra 2.4).

L'outil le plus important a été le (structure-globale-audiovisuelle), qui a marqué les dix

premières années du Credif et a influencé l'ensemble des techniques d'apprentissage du FLE. Cette « philosophie » est toujours d'actualité d'autant plus que le Crédif a mis en place des stratégies de diffusion éditoriales qui lui ont permis de rester à chaque moment au premier rang des sources méthodologiques consultés par les professionnels de l'enseignement et les aspirants francophones.

A la même époque, le Bureau d'Etudes pour la langue et la Civilisation Française (**Belc**) naquit, se penchant d'avantage sur le contexte de l'enseignement des langues en général.

Dans cette stratégie de développement des pédagogies du FLE , la revue *Le Français dans le Monde*<sup>28</sup> apparaît comme un instrument de légitimation . Elle relève du domaine public autant que du secteur privé et est devenue une institution dans son domaine. Le nombre d'abonnés dépasse la dizaine de milliers et elle joue un rôle de courroie de transmission entre les professionnels du FLE à travers le Monde entier et les instances centrales de Paris, qui administrent le champ ou s'effectuent les recherches. Elle paraît six fois par an sous la responsabilité du Belc (pour le public) et des éditions Hachette et Larousse (pour le privé). Ces deux maisons d'édition, avec Didier et Nathan, sont particulièrement intéressées par le créneau commercial du FLE et leurs actions commerciales auprès de clients potentiels ont beaucoup contribué à sa diffusion.

Un tel ensemble d'institutions a développé des instances administratives chargées de les gérer. Une instance centrale se met en place au sein de la Direction Générale des Affaires Culturelles du Ministère des Affaires Etrangères. Ses fonctions sont développer le réseau international des antennes du FLE; de recruter les agents susceptibles de faire fonctionner ce réseau; d'élaborer une politique du français, c'est à dire de fixer des objectifs et les démarches pour les atteindre, essayant de créer une image pédagogique de la France et de contrôler les effets de la politique mise en place.

En 1971 et jusqu'en 1982, le Conseil de l'Europe crée le projet *Langues Vivantes* groupe de réflexion sur la situation de l'enseignement des langues en Europe, cherchant à mieux adapter l'offre à la demande. L'objectif était de mettre en relief ce que l'on nomme « la centration sur l'apprenant » qui valorise celui-ci au détriment de la matière à enseigner. Le concept de « public de destination » devient central dans l'enseignement.

D'autres projets concernant l'enseignement des langues se sont mis en place après 1982.

Le projet *Education des travailleurs migrants en Europe*<sup>29</sup> vise à l'apprentissage par les enfants des migrants de la langue du pays d'accueil en articulation avec le maintien des liens avec la langue et la culture d'origine.

Début 1982, l'Education Nationale met en place une commission de réflexion ayant pour objectif de clarifier ses relations avec le Ministère des Affaires Etrangères afin de mettre en place des filières universitaires. A l'issue de cette commission les propositions suivantes sont présentées: installation d'une « mention FLE » au niveau de la licence, d'une maîtrise du didactique du FLE à finalité professionnelle et d'un DEA.

Le caractère national de ces diplômes va bouleverser le paysage du FLE contraignant le Belc et le Crédif à redéfinir leurs politiques: ils se pencheront alors principalement sur la formation professionnelle continue.

La deuxième initiative consiste à créer un diplôme spécial réservé aux étrangers et qui sera le seul diplôme reconnu par l'Etat et valable sur l'ensemble de la planète (le DELF et le DALF).

Ces trois étapes de la constitution du FLE comme champ spécifique<sup>30</sup> avec un enseignement lui-même spécifique sont absolument nécessaires à la juste compréhension du cadre pédagogique actuel des enseignés. Ces structures bureaucratiques et scolaires ne se sont développées que par un souci purement culturel. Les enjeux politiques et économiques de la francophonie sont aussi puissants que les facteurs éducationnels, si ce n'est plus.

### **Historique didactique**

Cette partie nous permettra de situer les approches méthodologiques les plus répandues et la place que les composantes linguistiques et la dimension orale et écrite ont occupée dans les différentes tendances pédagogiques.

Suivant Martinez et De Nuچهze<sup>31</sup> et<sup>32</sup> on comptera les méthodologies traditionnelles, directes, audio-orales, audiovisuelles, et communicatives qui couvrent le panorama aussi bien dans le domaine du FLE que dans les autres langues; mais sans que cette succession soit strictement chronologique. Il y a continuité, retour en arrière; prise en compte de ce qui se fait ailleurs et adaptation aux nouveaux environnements idéologiques et technologiques.

*Les méthodologies traditionnelles* : cette appellation se base sur une relation pédagogique forte: le rôle du maître y est central et il constitue un modèle de compétence linguistique à imiter. Mais le véritable modèle reste celui qu'incarnent les grands auteurs (recueil de textes, texte



intégrales des ouvrages). On est dans une pédagogie du modèle, le but est la langue la plus accomplie, c'est à dire la langue des grands maîtres (d'où un recours fréquent aux grammaires et dictionnaires bilingues). C'était la tendance jusqu'à la Deuxième Guerre Mondiale il faut prendre en compte qu'il n'y avait qu'une élite qui y accédait et la correspondance demeurait la forme de communication à distance par excellence.

*L'approche directe* : les méthodologies de type direct donnent la priorité à l'oral: on procède à une écoute des énoncés sans l'aide de l'écrit, en faisant porter l'attention sur une bonne prononciation. Il n'y a d'énoncés que signifiants, c'est-à-dire inscrits dans une situation imaginable. Cette méthode rencontre ses limites, et de nouvelles conceptions ont donné à l'apprenant un rôle plus important en milieu scolaire et ont redéfini les éléments à enseigner prioritairement à l'oral.

On parle alors de méthodologie éclectique ou mixte, de synthèse ou de conciliation mais les textes et les écrits reprennent leur place à côté de l'oral, et non à sa suite.

*L'approche audio-orale* : elle prend son origine dans divers travaux de linguistique appliquée visant à donner des bases plus scientifiques à un enseignement des langues centré sur l'oral et la mise en situation des contenus lors de l'apprentissage. Elle est fondée sur deux bases principalement: la linguistique structurale (Saussure, Bloomfield, Harris, Fries) et la psychologie du comportement, en particulier le béhaviorisme de Skinner, pour ensuite être critiquée par les mentalistes, les cognitivistes et être rejetée par des élèves ennuyés. Il s'agira alors de sélectionner des éléments linguistiques et d'examiner dans quels contextes on peut les faire apparaître.

*Les méthodologies audiovisuelles* : on qualifiera ainsi celles qui, ne s'en tenant pas seulement à associer l'image et le son à des fins didactiques, les unissent étroitement de sorte que c'est autour de cette association que se construisent les activités.

Les travaux menés conjointement à la fin des années 50 en France par le Credif et en Yougoslavie par l'équipe de Guberina, ont pour résultat l'élaboration de la méthodologie SGAV fondée sur la primauté résolue de l'oral, et sur la linguistique structurale comme instrument de description de la langue; la théorie de l'apprentissage est aussi empruntée au béhaviorisme skinnérien. Ce qui fait vraiment la différence par rapport à la tendance décrite précédemment est le développement des média comme ressource d'un enseignement adéquat aux demandes des apprenants (manuels + diapositives + bandes magnétiques) le tout en privilégiant une conception

globale de la communication.

Un « français fondamental » (inventaires systématique des mots les plus souvent employés) est élaboré par des calculs fréquentiels, et c'est sur cette base qu'ont été conçues les premières méthodes du Credif.

*Les méthodologies Communicatives.* Les composantes qui font l'excellence de cette approche, d'après Porcher, sont les suivantes:

- une analyse des besoins, seul moyen qui permet de situer l'apprenant au centre du dispositif<sup>33</sup> ; une description de la langue, selon les principes de l'énonciation (par différence avec la linguistique structurale) et de la pragmatique, avec une attention particulière portée aux dimensions sociolinguistiques;

- des élaborations diverses de matériaux pédagogiques incluant des progressions multiples pour prendre en compte la variété des apprenants .

- des modalités d'évaluation spécifiques, en vue de mesurer la capacité de l'apprenant à communiquer.

L'ensemble du dispositif a donc pour objectif de doter l'individu d'une compétence de communication.

A cette description enthousiaste des approches communicatives, s'opposent les critiques de Gallisson qui exprime ses doutes sur la possibilité d'apprendre cette compétence ; il se demande s'il est possible d'assimiler le savoir linguistique au savoir communicationnel. De même il s'interroge sur la possibilité d'autogestion des apprenants et sur la place prise par des psycho et sociolinguistes dans l'enseignement des langues, bien que dans un autre ouvrage <sup>34</sup> du même auteur cosigné par Coste on puisse lire: « Les didacticiens des langues ont rencontré la sociologie sur leur chemin de bien de manières. Que l'on se préoccupe de plurilinguisme et des statut respectifs de langues en présence, que l'on s'intéresse à l'enseignement de la civilisation et aux aspects culturelles de l'apprentissage [...] que l'on étudie les rapports entre acquisition d'une langue et acquisition d'autres codes nécessaires à l'insertion dans une communauté [...] les situations de communication des publics et leurs besoins, toujours réapparaît une dimension sociologique. »

*La compétence de communication.*

Cette notion est apparue dans le cadre des études sur l'acquisition naturelle de la langue, c'est à dire l'apprentissage de la langue maternelle par l'enfant.<sup>35</sup> On nomme ainsi l'ensemble des

facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu et qui reposent donc non seulement sur une compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales du système) mais aussi sur une compétence psycho-socio-culturelle (la connaissance des règles d'emploi et la capacité pour les utiliser).

Le principe méthodologique de base est aussi une finalité, c'est la construction de **l'autonomie de l'apprenant** (cf. infra), afin qu'il soit lui-même gestionnaire de son propre apprentissage. (cf. 3.3).

Il y a d'autres didacticiens qui signalent, dans la compétence de communication plusieurs maîtrises: linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle.<sup>36</sup>

Il convient de nuancer le propos : la compétence communicationnelle et la compétence linguistique ne s'opposent pas mais celle-là inclut celle-ci. Dans la didactique du FLE, aussi bien que dans l'ethnologie de la communication et la sociolinguistique, la problématique de ces notions tourne autour des deux points suivants: la nécessité d'ajouter à la description grammaticale les conditions de « l'appropriété » et la complémentarité du code linguistique avec d'autres aspects de comportement gouvernés par des règles.<sup>37</sup>

Le point de départ de notre recherche prend en compte cette capacité des apprenants. La compétence linguistique des apprenants du FLE est une condition préalable à la compréhension des écrits autant que leur compétence de lecture, mais au-delà de l'exploitation purement linguistique des supports on voudrait savoir si l'usage qu'ils en font inclut d'autres fonctions. Cette implication a seulement lieu si l'on prend en compte la possibilité d'appréhender les faits décrits en les rapportant à des savoir-faire sociaux assimilables au quotidien. Dans les théories de Von Foerster<sup>38</sup> on trouve un schéma de la perception de la réalité qu'on pourra adapter à ce processus tout en le liant à l'identité sociale des apprenants: « non seulement chaque sujet organise le monde et se trouve en retour organisé par lui, mais il construit sa réalité à l'intérieur de sa clôture informationnelle-organisationnelle : organisation de soi et de la réalité extérieure co-évoluent ainsi en un cercle indéfini ».

### *L'oral et l'écrit*

Aujourd'hui, les compétences langagières requises en langue étrangère sont en train de se redistribuer. Les compétences écrites s'effacent au bénéfice des capacités orales. On perçoit une montée considérable des préoccupations liées aux compétences de compréhension orale. La

compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et pourtant elle est la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande « insécurité linguistique ». La compétence de réception orale conditionne fortement l'autonomie du sujet apprenant.<sup>39</sup>

C'est pour cela que la phonétique est réapparue comme fondamentale. Des élèves soucieux d'augmenter leur performance à l'oral nous rappellent la notion de sanction développée par Bourdieu dans *Ce que parler veut dire*,<sup>40</sup>. Tout étranger sait jusqu'à quel point son accent est révélateur, (quand ce n'est pas « accusateur ») de ses origines. Comme dit l'auteur qu'on vient de citer « la prononciation est ce par quoi un interlocuteur identifie d'abord son locuteur ».

On a déjà vu, à travers la place occupée par la phonétique dans le domaine du Français Langue Etrangère l'importance accordée à la maîtrise de l'oral, tant du côté de la réception que de la production.

Maintenant nous nous pencherons plus largement sur l'écrit, dimension visée par ce travail autant du point de vue de la réception que de la production. Bernard Lahire écrit: « L'école, mais aussi une infinité de situations sociales « non scolaires » (urbaines, administratives, commerciales, politiques...) diffusent une série de techniques d'objectivation et placent les êtres sociaux dans des formes de relations sociales où des « savoir lire et écrire » plus ou moins spécifiques s'avèrent indispensables. Et c'est parce que les techniques d'objectivation ne sont pas universellement partagées et parce que tous les êtres sociaux de nos formations sociales ne sont pas « à égalité » lorsqu'il s'agit de s'approprier les savoirs objectivés qu'il y a là un problème typiquement sociologique »<sup>41</sup>.

Ce manque d'égalité est encore plus déterminant lorsqu'on ne maîtrise pas aisément une langue. Même si les apprenants ne visent pas une maîtrise totale du français écrit, il leur faut une certaine capacité d'expression graphique pour s'intégrer dans la vie de tous les jours. Roselli<sup>42</sup> affirme « entrer dans l'écrit veut dire alors entrer dans un schéma de gestion de cette multidimensionalité et se donner les moyens d'intégrer une normative qui est linguistique, sociale et institutionnelle à la fois ».

Moirand<sup>43</sup> propose aux enseignants de langue une démarche méthodologique originale\* pour

---

\*Dans les stratégies d'éducation des élites de la Renaissance, les élèves guidés par son maître se confrontaient aux textes classiques selon une démarche pratiquement identique. Anthony Grafton "Le lecteur humaniste" *Histoire de la lecture dans le monde occidental* (sous la dir. De Cavallo et Chartier, Le Seuil, Paris 1997).

enseigner l'écrit d'une langue étrangère. Elle propose de développer d'abord chez les apprenants des stratégies de lecture autonomes, une approche systématique des écrits non littéraires auxquels ils peuvent se trouver confrontés, pour ensuite s'appuyer sur la compétence acquise en compréhension écrite pour passer à la production de certains écrits dans la mesure où les besoins ou les motivations des apprenants justifient cet apprentissage. Cet auteur prône la méthodologie communicative et propose « d'étudier tout produit écrit dans sa spécificité propre (sans l'opposer, ni le subordonner, ni le valoriser par rapport à un quelconque oral) c'est-à-dire, d'envisager prioritairement les différents paramètres qui caractérisent ses conditions de réalisation (production et interprétation) ».

Pour rendre compte des composantes de base d'une situation d'écrit, faisant abstraction des données linguistiques du texte, elle prône l'analyse des termes suivants:

le scripteur: statut, rôle, attitude, « histoire », groupe social d'appartenance et de référence.

les relations scripteur/lecteur : image que le lecteur se fait, représentation qu'il construit autour de ses interlocuteurs.

les relations scripteur/lecteur(s) et document: intention de communication et effet à atteindre.

les relations scripteur/ document et extra-linguistique: le référent, de quoi ou qui parle le texte, l'où et le quand.

Elle propose la même démarche dans le cas d'une situation de réception (de lecture). On s'intéressera davantage aux relations scripteur/document. L'influence du type de référent et surtout des connaissances antérieures du lecteur (son expérience du monde) ainsi que, à un moindre degré, celle du lieu où il lit et du moment où il entreprend sa lecture sur l'interprétation qu'il fait du (des) sens du texte. Cette dimension n'est que très peu développée dans l'ouvrage que nous venons de citer, et en général, dans la littérature consacré à ce domaine.

Les relations lecteur/scripteur et document extralinguistique sont aussi prises en compte dans l'analyse pré-pédagogique qui consiste à « poser sur le document plusieurs regards successifs afin de trouver l'angle d'attaque pédagogique le plus efficace pour rentrer dans le texte. Ces regards s'inscrivent dans une approche linguistique, logico- syntaxique et sociolinguistique. Entendue comme les conditions sociologiques de la production du texte (historiques ou actuelles), celles de sa diffusion dans la société française contemporaine, le statut du message et du produit dans cette

société (le degré de légitimité) ainsi que les positions relatives des interlocuteurs (scripteur, lecteurs) cette dernière doit révéler: l'émission, les réceptions visées, le statut du message et la variété de la langue. Dans l'approche linguistique on repérera le lieu et le moment d'énonciation.

Ce travail préalable proposé sur le texte aux enseignants devrait développer chez l'apprenant une *compétence de lecture* c'est-à-dire la capacité de trouver dans un texte l'information qu'il y cherche, la capacité d'interroger un écrit et d'y repérer les réponses, et celle de comprendre et d'interpréter les documents de manière autonome.

Il est clair que ceci n'est qu'une proposition pédagogique parmi beaucoup d'autres et que les pratiques de repérage (repérage des indices formels, thématiques et énonciatifs) peuvent faire déjà partie des stratégies de lecture des sujets. Néanmoins il nous a semblé que les éléments recensés dans cet ouvrage sont proches de ceux qu'on voudrait mettre en exergue. Le but pédagogique est d'apprendre aux élèves à faire le repérage, et le nôtre sera de voir, quel que soit le chemin suivi, le repérage effectif et son rôle dans le processus d'acculturation.

Le fait de faire lire à haute voix aux lecteurs adultes alors que c'est la lecture silencieuse qui se présente dans la majorité des situations est une pratique courante dans les cours de FLE . Dans *Situations d'écrit* de Sophie Moirand, on trouve la critique de cette habitude: « obliger un lecteur étranger, qui sait lire en langue maternelle, à lire à haute voix au cours de français, c'est le contraindre à revenir au déchiffrement des débuts de la lecture.[...] C'est aussi le conforter dans ses tendances à la régression, tendances bien naturelles quand on aborde l'écrit d'une langue étrangère ». C'est un point de vue pédagogique qui en conséquence est soumis à des objectifs scolaires.

On trouve à ce propos dans le cadre de la sociologie de la lecture une autre constatation: la lecture à haute voix implique une pédagogie de la coopération et met l'individu au contact de textes qu'il n'aurait pas maîtrisés tout seul. La lecture oralisée a une fonction de facilitation, de partage et de sociabilité.<sup>44</sup> Ce rôle naguère joué par la lecture en communauté se reproduit d'une certaine manière dans les apprentissages captifs.

A l'heure actuelle la lecture de textes littéraires dans l'enseignement du FLE est une pratique pédagogique courante dans l'apprentissage de la civilisation et de l'histoire de France.

Sur l'angle de la production, on différenciera d'emblée les écrits en langue étrangère et ceux en langue maternelle.<sup>45</sup> Sauf cas particulier, la production est moins prioritaire que la

compréhension et elle est plus dépendante de besoins spécifiques liés aux situations sociales et professionnelles des apprenants. La pédagogie communicationnelle donne à l'expression écrite en langue étrangère une importance secondaire par rapport à l'oral (chronologiquement et quantitativement) sans nier leur interdépendance.

Les domaines où la production de l'écrit en langue étrangère devient une réalité ou un besoin dans une grande majorité de cas sont: la communication épistolaire (lettres amicales, fonctionnelles et professionnelles) et la communication professionnelle

La démarche qui nous est proposée passe par une analyse similaire à celle envisagée pour les situations de lecture.

Pour la communication épistolaire, la proposition est de faire un repérage sur les actes de parole pour établir une liste de correspondances entre ceux-ci et leurs diverses formulations linguistiques. Cela fait, le scripteur devra choisir celles qui correspondent à ses propres intentions de communiquer (compte tenu des autres éléments de la situation de production).

Pour la communication professionnelle on s'appuiera principalement (en plus des tactiques énumérées plus haut), sur l'appropriation des divers modèles type des produits ciblés.

Esteoule<sup>46</sup> propose d'autres démarches, cette fois pour la production de textes littéraires. Elle fait appel aux théories du processus de production, surtout à la théorie d'écriture du texte. Elle conclut que la pratique lectorale entraîne l'apprenant dans une intense réflexion métalinguistique lors des différentes étapes (lecture, écriture, relecture, réécriture) qui portera ses fruits avec l'amélioration des pratiques linguistiques des apprenants et un développement de la capacité de production de textes.

Après ce survol du paysage méthodologique, on conviendra avec Gallisson: que « Chaque méthodologie est un produit non biodégradable qui laisse toujours des traces ».

#### *La notion d'apprenant*

L'utilisation du mot « apprenant » au lieu d'élève ou enseigné n'est pas fortuite et il est intéressant de signaler comment le terme a pris sa place dans les ouvrages du domaine suivant le développement des méthodologies. La nuance implicite qu'il sous-entend face à « élève » (individu inscrit administrativement) ou « enseigné » (avec une valeur passive) en dit long sur la considération actuelle accordée aux sujets en situation d'apprentissage en tant que sujets actifs dans une certaine situation avec des « avoir » dynamiques et changeants qui ont une grande

influence dans tout leur processus d'assimilation d'une langue.

« Toute langue est une pratique sociale exercée en un lieu et un moment donnés par des interlocuteurs définies et qui communiquent par d'autres moyens que linguistiques<sup>47</sup> . »L'implantation des méthodologies communicatives a sensibilisé les professionnels du FLE aux dimensions sociologiques que comprend tout apprentissage d'une langue vivante<sup>48</sup>

Chaque élève, en tant qu'acteur social est marqué par ses capitaux et ses habitus sociaux<sup>49</sup>.

**Les capitaux culturels** sont l'ensemble des connaissances et savoir-faire disponibles chez un individu, par héritage et par acquisition propre, et leur volume compte autant que leur structure quand il s'agit de discerner et de développer l'esprit critique. Par exemple, une des conclusions tirée du travail sur les stéréotypes mené par Pugivert<sup>50</sup> est que les individus à capital culturel faible, donc moins soumis aux media de diffusion de la culture ont des stéréotypes peu marqués, que les individus à capital culturel moyen partagent les stéréotypes sans en décoller et que les individus à capital culturel élevé reconnaissent les stéréotypes mais peuvent les dépasser grâce à des connaissances périphériques.

Des savoirs apparemment éloignés de la langue peuvent être fort utiles à l'utilisation de celle-ci, par exemple les « maîtrises référentielles<sup>51</sup> qui se rapportent à une expérience « scientifique » du monde ». Richterich et Chancerel (op.cit) mettent en jeu le concept de **biographie langagière**, qu'ils énoncent comme l'ensemble des langues (y compris maternelle) que les élevés connaissent et auxquelles ils ont été exposés. Plus la biographie langagière est riche, plus grande sera la capacité de l'apprenant à assimiler une langue, à incorporer et structurer des nouvelles connaissances et ce autant en langue maternelle qu'en langues étrangères. Elle fait partie des habitus des individus. Ceux-ci sont le principe ordonnateur des choix culturels d'un individu, de ses goûts, de ses préférences, principe dont la plupart du temps l'intéressé n'a pas conscience. Ces concepts se révèlent incontournables dans l'interprétation des récits sur lesquels nous allons travailler: il faudra les discerner et voir dans quelle mesure ils ont marqué les préférences et références écrites de nos sujets.

De Nuचेce, dans le premier chapitre de sa thèse de doctorat, propose un classement des individus selon l'âge, le type d'acquisition de la langue (naturelle, institutionnelle), le lieu d'acquisition (France, territoire francophone, étranger), l'utilisation (situations de type formel et/ou de prestige , en France sous certaines conditions et dans un nombre limité des situations,



utilisation éventuelle). On le prendra en compte au moment de tracer le portrait biographique des personnes interviewées.

« L'analyse des pratiques langagières et des comportements de communication des apprenants met en valeur à partir de notions comme « rites d'interaction » et « stratégies discursives » la dimension culturelle de tout apprentissage langagier ». Ce commentaire de De Nuچهze, fait à propos de la nécessité d'une perspective ethnodidactique dans le domaine du FLE, nous renvoie à l'objectif de notre enquête. La dimension culturelle et sociale dont parle l'auteur, laquelle permet l'insertion dans la société française, sa compréhension et la connaissance des pratiques indigènes se donne dans toutes ses dimensions (cultivée, anthropologique, médiatique et historique<sup>52</sup>) de façon plus ou moins explicite aux lecteurs à travers les média imprimés.

#### *Besoins, attentes et attitudes*

Chaque apprenant arrive dans l'enseignement avec ses propres attentes et objectifs à accomplir. Selon Wolfgang Klein<sup>53</sup>, il y a trois composants nécessaires à tout apprentissage d'une langue: l'impulsion à apprendre (entendu comme la volonté d'apprendre), la capacité linguistique, dont on a déjà parlé et l'accès direct ou contact avec la langue.

Par *impulsion à apprendre* on entend la totalité des facteurs qui amènent l'apprenant à appliquer sa capacité d'acquisition linguistique à la langue donnée. Cette impulsion se constitue de différents facteurs qui influencent l'acquisition de la langue: le désir ou le besoin d'intégration sociale, les besoins de communication, les attitudes et l'éducation.

*Le besoin d'intégration sociale* c'est un concept emprunté à Garner y Lambert qui parlent de *motivation intégrative*: C'est le besoin que l'on sent de faire partie d'une société et de s'exprimer dans la langue vernaculaire plus ou moins couramment. *Le besoin de communication* (motivation instrumentale) est le fait d'arriver à se faire comprendre, indépendamment de la qualité du discours.

L'intégration sociale implique d'acquérir une identité sociale et d'être accepté par les autres acteurs du système. Ce facteur peut être négatif si l'apprenant perçoit son intégration à une nouvelle société comme la perte de ses identités (individuel et social) d'origine.

*Les attitudes* se rapportent aux comportements sociaux des individus selon la valeur qu'ils donnent à la langue cible, le projet qu'ils se sont forgé autour d'elle et leur capacité pour le « risque linguistique ». Les capitaux culturels propres et à acquérir préfigurent les représentations mentales

et leur organisation. Selon Bourgain<sup>54</sup> les attitudes sont l'appréciation en termes de valeur des dispositions intérieures d'un individu à l'égard d'objets, de situations, d'événements et d'êtres, y compris à l'égard de soi-même. Elles sont liées aux grandes instances de la vie intérieure (sentiments, croyances etc. ) et aux instances extérieures que sont les normes socioculturelles. Elles dépendent donc pour une large partie du degré d'acceptation de ces normes. Cela va de paire avec la facilité ou non d'adaptation citée plus haut.

Tous ces facteurs ont une grande influence lors d'un passage par une institution scolaire ou un séjour dans le pays de la langue choisie. Dans la méthodologie communicative, les théories dictent qu'il est nécessaire de connaître ces intérêts et motivations car toute démarche qui ne prend pas en compte ces données se heurte inévitablement à la résistance des enseignés. Comme signale Porcher (op. cit.) il s'agit de mettre en place des offres d'enseignement diversifiées à partir desquelles les élèves se situeront et prélèveront ce qui leur convient.

Les attentes, les besoins, les souhaits évoluent à fur et à mesure que l'élève prend ( ou ne prend pas) de l'assurance dans la langue. Il est alors indispensable que l'analyse des besoins soit régulièrement renouvelée. (Richterich op.cit). Ceux-ci sont par conséquent la base sur laquelle on pourra construire des objectifs d'apprentissage à la mesure des élevés.

Par contre, il y a une opinion largement répandue parmi les pédagogues des autres tendances qui trouvent cette notion de besoins trop floue et changeante donc pas opératrice.(Gallisson).

#### *Les besoins spécifiques*

Plutôt que des besoins spécifiques, il s'agit d'objectifs pédagogiques spécifiques adaptés aux besoins particuliers de publics définis. Cette tendance est née dans les années soixante quand il fallait s'adapter aux demandes de professionnels qui n'étaient pas intéressés au français général mais au français de spécialité. Au début des années soixante-dix apparût le français fonctionnel qui se caractérise essentiellement par la concentration de l'attention sur le public. : les champs de l'économie, la technologie, la médecine, et dernièrement le français des affaires ont vu apparaître des manuels avec des contenus spécifiques. Tout ce qu'on a dit est valable pour ces sous domaines car rien n'empêche de penser que les seules caractéristiques qui varient d'un domaine à l'autre sont d'ordre lexical. Or, les didacticiens affirment dans les préfaces de nombre d'œuvres de spécialité que le français fonctionne différemment dans ses règles comme dans ses usages, dans ses

instruments comme dans ses formes, selon les secteurs. Dans ce dernier cas les stratégies de lecture changeront selon les différents supports.

#### *La notion d'autonomie*

«On ne peut pas enseigner une langue à quelqu'un. Tout au plus on peut lui donner le fil d'Ariane qui lui permettra de maîtriser l'ensemble du système », a dit Humbolt, linguiste allemand du XIX<sup>ème</sup> siècle.

*L'autonomie* est la capacité qu'a l'élève de conduire son propre apprentissage et constitue la base d'un enseignement centré sur celui-ci, car c'est toujours l'élève qui apprend et lui seul. Le savoir apprendre est une compétence scolaire et sociale décisive, qui aura une grande influence sur l'apprentissage en cours et hors des cours.

Cette notion, centrale dans l'approche communicative du FLE, nous intéresse pour notre recherche car selon le degré atteint chez les apprenants, ils auront une capacité différente d'absorption et d'intégration de leurs lectures.

L'autonomie implique une application immédiate des acquis dans les situations réelles de communication et une « professionnalisation » progressive de l'apprenant. Il sera nécessaire que les enseignants arrivent à développer une négociation avec les élèves et les matériaux d'apprentissage. Etant donné que nous allons considérer nos individus comme des « autodidactes »<sup>55</sup> de la vie en France, cette attitude et aptitude sont au cœur du processus d'acculturation.

## **Le processus d'acculturation**

### Le concept d'acculturation

C'est selon la définition de Linton « l'ensemble des phénomènes qui résultent de ce que des groupes d'individus de cultures différentes entrent en contact continu et directe avec les changements qui surviennent dans les modèles (patterns) culturels de l'un ou des deux groupes ». Bastide<sup>56</sup>, en le reprenant, parle d'acculturation quand la personnalité socialement approuvée est modifiée, et de diffusion quand se produit l'emprunt d'un trait culturel sans qu'il y ait une modification de cette personnalité. Ce concept peut se référer aussi à une personne isolée.

Les situations auxquelles on va s'intéresser ne concernent pas un groupe ethnique spécifique, mais des individus isolés, provenant de cultures différentes. En règle général la **proximité de cultures** joue comme un facteur positif qui facilite grandement l'acculturation. Pour définir les situations auxquelles on s'intéressera, il nous à paru pertinent de nous servir de la grille énoncée par Sélim Abou<sup>57</sup> dans *L'identité culturelle, relations interethniques et problèmes d'acculturation*. La classification qui suit est tirée de cet ouvrage.

Cette acculturation est **obligée** parce qu'elle est imposée par la situation, mais le rythme et les modalités sont laissés sur l'initiative des individus. On sera enclin à considérer que du fait qu'il s'agit d'immigrés isolés et non d'un groupe, les rapports à la culture dominante, en l'occurrence la culture française, ne sont pas fortement ressentis comme une domination contre laquelle il faut se révolter mais comme une circonstance donnée à laquelle on s'adapte. Néanmoins, on devra vérifier cette supposition au cours des enquêtes.

En principe, pour les immigrants de la première génération le processus d'acculturation est un processus de **réinterprétation** puisqu'il est une acculturation matérielle, c'est à dire qu'il affecte les contenus de culture des récepteurs mais laisse intacte leur manière de les vivre, de les penser et de les sentir. Dès lors les contenus nouveaux sont « réinterprétés » en fonction du système culturel originaire et dotés de significations anciennes. Le but est d'éviter les danger de l'assimilation et la pathologie de la déculturation. C'est donc dans la sphère des relation secondaires que s'établissent les échanges. On retiendra aussi le concept de processus de **synthèse**, qui implique que l'acculturation est formelle, c'est à dire qu'elle affecte même les structures de la pensée et de la sensibilité du récepteur. Au long de ce processus, subi par la deuxième génération, les individus s'essaient inconsciemment à des modèles de pensée et de sentir

nouveaux, intermédiaires, qui représentent une innovation par rapport à l'une et à l'autre des cultures en contact.

L'expérience vécue de la rencontre des cultures est **négative**, quand elle se traduit pour une **déculturation** de la personnalité et elle est perçue par l'individu comme un facteur de désintégration de sa personnalité, **positive** quand elle est celle d'une **réorganisation culturelle** de la personnalité, **incertaine** quand la déculturation est évitée sans qu'on puisse parler pour autant d'une réorganisation culturelle.

« Les mot *cohabitation culturelle, multiculturalisme, interculturalité* sont proches, difficile de choisir, d'autant qu'aucun d'entre eux n'évite définitivement les glissades et les crevasses. Le mot choisi ici serait plutôt celui de « interculturalité ». [...] L'interculturel a plutôt l'avantage de rappeler deux dimensions : l'altérité culturelle et l'existence de facteurs communs. Il a aussi l'avantage de conforter le niveau national qui, en matière de transmission culturelle, joue un rôle primordial. Il a enfin, l'avantage de respecter les autres cultures sans établir trop de hiérarchie<sup>58</sup>. Michèle Tribalat dans l'introduction à *Faire France*<sup>59</sup> fait la différence entre étrangers et immigrés et entre adaptation, acculturation et intégration. Etant donné les limites et la spécificité de notre recherche, on se permettra de parler d'acculturation avec le sens défini ci-dessus, et des étrangers au sens large de personnes qui ne sont pas nées en France. \*

#### *Langue et culture*

Dans son article sur les pratiques linguistiques et la consommation médiatique des immigrées, Patrick Simon<sup>60</sup> affirme que l'étude de la sociabilité et des pratiques culturelles permet de cerner les attitudes et les sentiments des migrants par rapport à la France. Les pratiques linguistiques occupent une fonction stratégique dans la constitution des identités collectives et la maîtrise du français joue un rôle déterminant dans leurs vies. Le fait de l'acquérir représente le préalable indispensable à une ouverture des relations avec des membres de la société française : même si la langue maternelle se perpétue dans la sphère du privé «trouver du travail, un logement, faire ses courses, s'informer mais aussi avoir des amis ; se marier, aider ses enfants dans le travail scolaire sont autant d'actes que nécessitent, à des degrés divers, des connaissances en français ».

---

\* Il serait néanmoins intéressant de voir comment suivant l'aire socio-économique des langues, le mot courant pour parler de ces personnes est "émigrés" ceux qui partent ailleurs ou "immigrés" ceux qui viennent d'ailleurs.

Concernant les deux dernières actions énumérées on trouve les recherches menées par Tribalat et Rosseli. Michèle Tribalat<sup>61</sup> conclut : « Les unions matrimoniales mixtes forment un point de résistance fort et un enjeu important du processus d'assimilation parce qu'elles impliquent une acculturation extrêmement rapide. [...] La mixité du couple engendre une unicité de la langue parlée à la maison, une déperdition extrêmement rapide de la langue d'origine, en dehors de tout enseignement scolaire, et donc une perte importante des ancrages culturels. »

Roselli<sup>62</sup>, dans une enquête menée suite à une expérience dans un atelier de lecture/écriture pour femmes berbérophones, explique l'entrée en écrit comme un acte social, et comme une ouverture « à un univers social resté jusque là extérieur. Apprendre ou réapprendre à lire pour des adultes étrangers vivant en France, c'est d'abord faire le choix de sortir de l'oralité et de rentrer en écrit. Cette volonté est souvent le résultat d'un constat d'impuissance face aux situations qui imposent une entrée en relation avec la société, déclenchée le plus souvent par la scolarisation des enfants. » Cette démarche en tant que mères peut déboucher, dans certains cas, sur une démarche personnelle à apprendre à lire et à écrire. Patrick Simon, dans le travail cité ci-dessus montre les relations qui existent entre la maîtrise du français oral et écrit ainsi que celles entre l'illettrisme en langue maternelle et en langue française. La familiarité avec l'écriture et la lecture aide au passage à un nouvelle langue de la même façon que le statut de lettré dans le pays d'origine favorise l'apprentissage d'autres langues (voir le concept de biographie langagière dans la partie 2 de cette note)

### *Immigrés et illettrisme*

Jean Hebrard dans son article<sup>63</sup> « *L'invention de l'illettrisme dans les pays alphabétisés: le cas de la France* » montre comment, selon les changements socio-économiques, il peut être question « d'analphabétisme » ou « d'illettrisme », et finit par signaler « l'extrême soin mis à faire de la notion d'illettrisme un concept « attrape-tout » susceptible de définir un champ d'attention plutôt qu'un phénomène social et culturel spécifique. »

« Tout au long des années de croissance explique Hebrard - il n'est pas question d'illettrisme. Le seul problème sérieux est celui des flux d'adultes peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine ». Les méthodes mises au point à cette période visent une meilleure insertion professionnelle et administrative de ces populations.

Ce même auteur, avec Anne-Marie Chartier<sup>64</sup> soulignait que « l'urgence est de débarrasser

la périphérie des grandes villes des bidonvilles. Les populations les plus touchées par des conditions de vie précaires sont les travailleurs immigrés. »

« L'emploi et le métier comme acquisition d'un savoir-faire est la condition première d'une reconnaissance sociale, c'est donc prioritairement dans ce sens qui doivent s'orienter les actions d'alphabétisation ». La lutte contre l'illettrisme prônée par l'association ATD-Quart Monde s'inscrit dans la problématique d'accès à la culture et va au-delà de la simple acquisition d'outils fonctionnels. Cette association s'inspire du modèle scolaire d'apprentissage de l'école primaire.

Le concept engloberait selon le Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme « les personnes de plus de seize ans, ayant été scolarisées et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans la vie professionnels sociale, culturelle ou personnelle ».

Il s'avère évident que l'âge de l'arrivée en France est un facteur qui génère de fortes différenciations et que les ressortissants de pays francophones nord africains éprouvent moins de difficultés d'adaptation : on trouve plus d'illettrés en langue maternelle lettrés en français que l'inverse, ce qui montre clairement le statut du français comme langue de « l'écrit » pour les personnes d'origine maghrébine . De ce fait, ces derniers lisent rarement des journaux écrits dans leur langue d'origine sauf dans le cas des « lettrés ».

Abdelmalek Sayad<sup>65</sup> explique que, au cours de recherches portant sur les conditions sociales de la scolarité des enfants de familles immigrées, notamment algériennes, les résultats font ressortir un grand décalage entre les deux sexes : tandis que les garçons entretiennent un rapport à la lecture plus proche de celui du « modèle français », celui des filles est plus viscérale, plus passionné. La lecture pour les filles algériennes reste un acte suspect, parce que « c'est l'extérieur qui entre dans l'intériorité après en avoir forcé toutes les défenses et violé toutes les interdictions » et la famille oppose une résistance culturelle à cette subversion qui introduit une pratique étrangère et distractive qui peut être interprété, toujours selon Sayad « comme un acte ayant presque la signification d'une véritable hérésie sociale , culturelle et à la limite, religieuse ». Face à cela, la lecture était, pour la fille centre du récit, arrivée en France en 1957 âgée de deux ans, une « bouée de sauvetage, un lien avec l'extérieur, un point de repères spatial et temporaire, qui la sauvait du destin que sa famille lui imposait : une femme au foyer selon la conception arabe. Aujourd'hui la situation générale n'est pas si extrême, et pour certaines filles maghrébines <sup>66</sup> la

bibliothèque du quartier est la seule sortie autorisée par leurs parents, un lieu où s'établissent des liens de sociabilité qu'elles transmettent à leur familles, un facteur d'émancipation.

Pour les femmes étudiées par Roselli, le contact avec la bibliothèque se fait par le biais des enfants, qui la rendent moins anonyme et l'intègrent à la vie de famille, cette institution étant aux yeux de parents une activité associée à l'école. Cependant, ce rapport change si on songe à la bibliothèque du centre ville, elle apparaît alors comme une activité du loisir et du plaisir, en dehors de la sphère de proximité, et de ce fait, répréhensible. Roselli observe que les échanges qui peuvent s'amorcer avec le personnel à propos des enfants « constituent des éléments qui contribuent à désacraliser l'espace de la bibliothèque en général et à le faire apparaître comme le prolongement naturelle de l'entreprise d'alphabétisation . »

La presse du pays d'origine occupe une fonction importante pour les immigrés en maintenant le lien avec la société qu'ils ont quitté. Mais les difficultés éventuelles d'acquisition de cette presse ainsi qu'une perte d'intérêt pour l'actualité d'un pays dont ils se sentent de moins en moins proches conduisent le plus souvent à l'abandon de cette pratique. Les rapports directs avec le pays d'origine peuvent trouver un substitut en France avec le groupe formé par les gens de même origine. En ce qui concerne la presse française, lorsqu'on s'intéresse aux immigrés sachant lire aisément le français, les chiffres s'ajustent sur le moyenne national. La lecture de livres apparaît assez faible et d'une façon général, elle tend à décroître avec l'âge<sup>67</sup>.

Dans les cités, la bibliothèque est perçue aussi comme un des lieux où l'on peut s'approprier la culture du pays où l'on se trouve. La lecture peut être aussi un moyen de mobilité déjouant éventuellement la programmation sociale . L'étude réalisée par Michèle Petit et le groupe Strates montre que « l'intégration » relève davantage d'un parcours permettant d'échapper aux stéréotypes que d'une adhésion à un modèle « d'identité française » ou au discours des autres sur sa propre identité sociale. A ce titre la culture est souvent ressentie comme vecteur d'espace, offrant la possibilité de « sortir des places assignées dans le bloc social par des discours externes : une alternative à ce qui est vécu comme un enfermement hors du monde », ce qui rejoint la proposition faite par Roselli concernant les changements des usages sociaux de la bibliothèque et son ouverture sur la culture comme agent et stimulateur social.



## **Conclusion**

Les trois axes structurant cette note de synthèse nous permettront d'encadrer de façon plus précise la problématique du rapport à l'écrit en langue étrangère.

Concernant la sociologie de la lecture, les auteurs lancent un appel réitéré à la ré-interrogation des catégories ordinaires de perception des actes de lecture et d'écriture. Les analyses du couple écriture /lecture s'orientent vers le carrefour où confluent (re)production signifiante, communication quotidienne et pratique sociale. Ce qui devrait impliquer une perspective culturelle plus large et plus aigüe sur le plan politique, sortant du territoire officiel de la statistique administrative et de l'analyse lettrée de textes pour aller vers une réelle compréhension des problématiques de l'écrit qui engloberait autant les usages concrets et quotidiens de production et de réception de l'écrit que la trame socio-historique qui le sert de toile de fond et de contexte.

En outre, la question du lecteur et de ses implications par la sémiotique du texte est devenue le point central dans la réflexion sur la lecture. Les influences de la théorie littéraire, notamment de l'école de Constance et de l'histoire de la lecture sur la sociologie ont mis en relief jusqu'à quel point le domaine de la lecture ressemble moins à la terre ferme qu'à des sables mouvants. Le lecteur fait partie du texte, il lui est interne et c'est son point de vue mobile qui donne du sens à l'écrit en l'actualisant au travers de ses actes de représentation et de son capital d'expériences.

Les appels à l'interdisciplinarité sont aussi une constante. Ils sont nombreux les auteurs à signaler que la sociologie, l'ethnologie et la psychologie ainsi que l'histoire du livre devraient intensifier leurs interactions et faire des efforts pour tirer des ponts théoriques et méthodologiques entre chaque discipline, ceci dans le but de mettre à jour les différentes facettes d'un même phénomène social.

Le processus d'acculturation, du fait de sa complexité, est un champ propice à ce type de collaboration. Les études portant sur ce sujet soulignent l'importance de la maîtrise de la langue dans le processus d'intégration à une culture. Le parcours par le domaine du FLE nous a permis de voir que l'écrit est avant tout considéré comme le support primordial et de la langue et de la culture et que la lecture est généralement utilisée de façon classique et scolaire.

La langue écrite, comme la langue orale, porte en elle des schémas culturels et des règles nettement liées aux règles sociales. Par cette raison l'écrit apparaît comme la plate forme sur laquelle le voyage à travers une langue étrangère commence.

Tout ceci nous laisse à penser que notre étude, compte tenu de ses limites, pourrait mettre en évidence certains aspects des pratiques ordinaires de l'écrit en les examinant au travers des transformations occasionnées en elles par le changement de langue. Aussi, cette note de synthèse nous a permis d'apprécier la globalité du processus d'acculturation pour mieux situer le contexte dans lequel la lecture et l'écriture ont leur place dans le dit processus.

---

## References bibliographiques

- <sup>1</sup> Roger Chartier *L'ordre des livres*, Alinea, Aix-en-Provence, 1992
- <sup>2</sup> Philippe Hamon "Les formes littéraires. Introduction" in *Le Grand Atlas des littératures*, Encyclopaedia Universalis France SA. 1990
- <sup>3</sup> Martine Poulain, « La lecture, lieu du familier et de l'inconnu, du solitaire et du partagé » dans *Lectures et médiations culturelles. Actes du colloque Villeurbanne, Mars 1990*, Lyon, PUL, 1991 cf. *Pratiques culturelles de s Français* (1974, 1981, 1989, successivement éditées au Secrétariat d'état de la Culture, chez Dalloz et à la Documentation Française
- <sup>4</sup> *Etude sur le livre et la lecture en France*, Paris, SNE, janvier- avril 1960, multicopié.
- <sup>5</sup> Bernard Lahire "Ecrits hors écoles: la réinterrogation des catégories de perception des actes de lecture et d'écriture *Lire, faire lire* sous la direction de Bernadette Seibel. Le Monde Editions, Paris 1995
- <sup>6</sup> Claude Grignon et Pascal Passeron *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et littérature*, Paris, Gallimard/Le Seuil, coll. "Hautes Etudes", 1989.
- <sup>7</sup> Pierre Bourdieu *Ce que parler veut dire* Paris 1982 ED. Fayard
- <sup>8</sup> Jean François Barbier- Bouvet et Martine Poulain *Publics à l'œuvre, pratiques culturelles à la bibliothèque publique d'information*, Paris, la Documentation française 1986.
- <sup>9</sup> Guglielmo Carvallo et Roger Chartier « Introduction » à *Histoire de la lectures dans le monde occidental*, sous sa propre direction, Paris Le Seuil, 1997 voir aussi Roger Chartier, *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Le Seuil, 1987)
- <sup>10</sup> Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*, Paris UGE 1980
- <sup>11</sup> Roger Chartier note 1
- <sup>12</sup> Note 8
- <sup>13</sup> Michèle Tribalat, *Faire France, une enquête sur les immigrées et leurs enfants*, Essais, La Découverte, Paris 1995.
- <sup>14</sup> Wolfgang Iser *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Pierre Mardaga 1976
- <sup>15</sup> Hans Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception* Paris, Gallimard 1978
- <sup>16</sup> ibid.
- <sup>17</sup> Martine Burgos, "La lecture comme pratique dialogique et son interprétation sociologique" dans *Lectures et médiations culturelles. Actes du colloque Villeurbanne, Mars 1990*, Lyon, PUL, 1991
- <sup>18</sup> Jaques Leenhardt Pierra Jozsa, Marine Burgos. *Lire la lecture*, Paris le Sicomore 1982
- <sup>19</sup> Esteban Buch « Sociabilités du livre et identités culturelles : les librairies en langue étrangère à Paris » dans Burgos M., Evans C. et Buch Sociabilités du livre et communautés de lecteurs Bibliothèque Publique d'Information Paris 1996
- <sup>20</sup> L'identité, n° 35 Revue. Française de sociologie
- <sup>21</sup> Michael Pollak « Le témoignage » Actes de la recherche en Sciences sociales n°62-63, juin 1986
- <sup>22</sup> Bernadette Seibel, "Trente ans des recherches sur la lecture en France" dans *Lire, faire lire* sous la direction de Bernadette Seibel. Le Monde Editions, Paris 1995.
- <sup>23</sup> Pierre Bourdieu *Le sens pratique*, éditions de minuit 1980.
- <sup>24</sup> A. Sayad " La lecture en situation d'urgence" dans *Lire, faire lire* sous la direction de Bernadette Seibel. Le Monde Editions, Paris 1995
- <sup>25</sup> Michel Peroni "Lecture et parcours biographique" in *Pour une sociologie de la lecture* sous la dir. de Martine Poulain Ed. du cercle de la Librairie, Paris 1988 et Michel Peroni «La lecture, pratique culturelle ou activité de réception » dans *Lire en France aujourd'hui* sous la dir. de Martine Poulain Ed. du cercle de la Librairie, Paris 1988
- <sup>26</sup> Louis Porcher. *Le français langue étrangère*. Hachette, 1995
- <sup>27</sup> Maurice Bruezière *L'Alliance Française*. Hachette, 1993

- 
- <sup>28</sup>Sophie Moirand. *Les discours dans Le français dans le Monde* Thèse de doctorat.
- <sup>29</sup>Louis Porcher. *L'interculturalisme et la formation d'enseignantes en Europe*, Conseil de l'Europe, 1979
- <sup>30</sup>Pierre Bourdieu. *La Distinction, critique sociale du jugement* Minuit, 1979
- <sup>31</sup>Pierre Martinez. *La Didactique des Langues étrangères* PUF 1995
- <sup>32</sup>Violaine De Nuچهze, *Interaction et didactique d'une langue culture étrangère*. Thèse doctorat. Grenoble 1989
- <sup>33</sup>Richterich et Chancerel, *Identification des besoins langagières des adultes apprenant une langue étrangère* Conseil de l'Europe 1978<sup>33</sup>
- <sup>34</sup>Gallisson et Coste (sous la dir) *Dictionnaire de la didactique de langues* Hachette 1976
- <sup>35</sup>Hymes, D. *On competence* University of Pensilvania Press 1971 cité dans Baylon, Chistian *Sociolinguistique* Nathan, 1981
- <sup>36</sup>Boyer et coll. *Nouvelle introduction à la didactique du FLE* 1990
- <sup>37</sup>Note 12
- <sup>38</sup>Cité dans Bougnoux *Sciences de l'Information et de la Communication* Larousse. 1990
- <sup>39</sup>Porcher (note 1) et Martinez (note 6)
- <sup>40</sup>Pierre Bourdieu *Ce que parler veut dire* Fayard, Paris 1982
- <sup>41</sup>Bernard Lahire, « Pratiques d'écriture et sens pratique » dans Chudron et Singly; *Identité, lecture, écriture* BPI Centre Georges Pompidou, Paris 1993
- <sup>42</sup>Roselli, Mariangela « De l'entrée en écrit comme acte social » dans *Bulletin des Bibliothèques de France* 1997
- <sup>43</sup>Sophie Moirand, *Situations d'écrit* Cle International, Paris 1979
- <sup>44</sup>François Marcoin Daniellet « Le partage de la lecture » dans Poulain, M., *Pour une sociologie de la lecture* Cercle de la librairie, Paris 1988.
- <sup>45</sup>Note 17
- <sup>46</sup>M.H Esteoule. *Le texte littéraire dans l'apprentissage du FLE* Thèse de doctorat. Grenoble. 1993
- <sup>47</sup>Porcher, Louis *Les média dans les cours de langues*. Nathan Clé International. 1980.
- <sup>48</sup>Porcher Louis *Le Français Langue Etrangère* (op.cit)
- <sup>49</sup>Bourdieu *La distinction* (op.cit)
- <sup>50</sup>Pugivert, Véronique, *Les stéréotypes dans l'enseignement d'une langue étrangère* Thèse Doctoral. Paris
- <sup>51</sup>Boyer et coll. (op.cit).
- <sup>52</sup>Zarate, Geneviève *Enseigner une culture étrangère* Hachette 1986
- <sup>53</sup>Klein, Wolfgan *L'acquisition de langue étrangère*. Armand Collin Editeur 1989
- <sup>54</sup>Bourgain, D. « Attitudes et apprentissage » in *VIC*. 1978
- <sup>55</sup>"L'autodidacte n'est pas celui qui apprend tout seul (ce que à proprement parler ne veut rien dire mais celui dont les connaissances ne sont garanties ni défendues par personne. M. Ymonet in "Les héritiers du capital" *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 5, 1984
- <sup>56</sup>R. Linton cité par R. Bastide *Traité de la Sociologie*. Tome 2, 1960
- <sup>57</sup>Abou Sélim *L'identité culturelle, relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Ed. Anthropos, Paris 1981, réédition de 1995
- <sup>58</sup>Wolton, Dominique *La dernière utopie. Naissance de l'Europe démocratique*. Paris, Flammarion 1993
- <sup>59</sup>Michèle Tribalat "L'union mixte : lieu d'acculturation intense" dans *Faire France*, une enquête sur les immigrés et leurs enfants *Essais La Découverte*
- <sup>60</sup>Patrick Simon "Pratiques linguistiques et consommation médiatique" dans *De l'immigration à l'assimilation. Enquête sur les populations d'origine étrangère en France* sous la dir. De Michèle Tribalat, La Découverte, Paris 1996.
- <sup>61</sup>Michèle Tribalat op. cit.
- <sup>62</sup>Roselli, Mariangela note 42.

---

<sup>63</sup> Jean Herbrad « *L'invention de l'illettrisme dans les pays alphabétisés: le cas de la France* », *Lectures et médiations culturelles. Actes du colloque Villeurbanne, Mars 1990*, Lyon, PUL, 1992

<sup>64</sup> Anne Marie Chartier et Jean Hébrard « Rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme » dans *L'illettrisme en question* PUL Lyon 1993

<sup>65</sup> Abdelmalek Sayad « La lecture en situation d'urgence » dans *Lire, faire lire* sous la dir. de Bernadette Seibel Paris, Le Monde Ed. 1995

<sup>66</sup> Michel Petit STRATES, *Intégration sociale et citoyenneté : le rôle des bibliothèques municipales*, Paris I /CNRS, 1996)

<sup>67</sup> Patrick Simon note 61

## **Bibliographie**

- HAMON Philippe "Les formes littéraires. Introduction" in *Le Grand Atlas des littératures*, Encyclopaedia Universalis France SA. 1990
- WOLTON, Dominique *La dernière utopie. Naissance de l'Europe démocratique*. Paris, Flammarion 1993

## **Sociologie de la lecture**

- BARBIER-BOUBET Jean François et POULAIN Martine *Publics à l'œuvre, pratiques culturelles à la bibliothèque publique d'information*, Paris, la Documentation française 1986.
- BUCH Esteban « Sociabilités du livre et identités culturelles : les librairies en langue étrangère à Paris » dans BURGOS M., EVANS C. et BUCH E. *Sociabilités du livre et communautés de lecteurs* Bibliothèque Publique d'Information Paris 1996
- BURGOS Martine, "La lecture comme pratique dialogique et son interprétation sociologique" dans *Lectures et médiations culturelles. Actes du colloque Villeurbanne, Mars 1990*, Lyon, PUL, 1991
- BURGOS M., EVANS C. et BUCH E. *Sociabilités du livre et communautés de lecteurs* Bibliothèque Publique d'Information Paris 1996
- CARVALLO Guglielmo et CHARTIER Roger « Introduction » à *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, sous sa propre dir., Paris Le Seuil, 1997
- CHARTIER Roger, *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Le Seuil, 1987
- CHARTIER Roger *L'ordre des livres*, Aix-en-Provence, 1992
- CHARTIER Anne Marie et HERBRAD Jean « Rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme » dans *L'illettrisme en question* PUL Lyon 1993
- HERBRAD Jean « *L'invention de l'illettrisme dans les pays alphabétisés: le cas de la France* », *Lectures et médiations culturelles. Actes du colloque Villeurbanne, Mars 1990*, Lyon, PUL, 1992
- ISER Wolfgang *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Pierre Mardaga 1976
- JAUSS Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception* Paris, Gallimard 1978
- LAHIRE Bernard "Ecrits hors écoles: la réinterrogation des catégories de perception des actes de lecture et d'écriture *Lire, faire lire* sous la direction de Bernadette SEIBEL. Le Monde Editions, Paris 1995
- LAHIRE Bernard, « Pratiques d'écriture et sens pratique » dans Chudron et Singly; *Identité, lecture, écriture*. BPI Centre Georges Pompidou, Paris 1993
- LEENHARDT Jaques JOZSA Pierre, BURGOS Martine. *Lire la lecture*, Paris le Sicomore 1982
- MARCOIN-DANIELLET François « Le partage de la lecture » dans POULAIN, M., *Pour une sociologie de la lecture* Cercle de la librairie, Paris 1988
- POULAIN Martine, « La lecture, lieu du familier et de l'inconnu, du solitaire et du partagé » dans *Lectures et médiations culturelles. Actes du colloque Villeurbanne, Mars 1990*, Lyon, PUL, 1991 *Pratiques culturelles de s Français* (1974, 1981, 1989, successivement éditées au Secrétariat d'état de la Culture, chez Dalloz et à la Documentation Française
- *Etude sur le livre et la lecture en France*, Paris, SNE, janvier- avril 1960, multicopié.
- PERONI Michel "Lecture et parcours biographique" in *Pour une sociologie de la lecture* sous la dir. de POULAIN Martine Ed. du cercle de la Librairie, Paris 1988
- PERONI Michel « La lecture, pratique culturelle ou activité de réception » dans *Lire en France aujourd'hui* sous la dir. de Martine POULAIN Ed. du cercle de la Librairie, Paris 1988
- PETIT Michel STRATES *Intégration Sociale et citoyenneté : le rôle des bibliothèques municipales*, Paris I, 1996
- ROSELLI, Mariangela. « De l'entrée en écrit comme acte social » dans Bulletin des

- 
- Bibliothèques de France, 1997
  - SAYAD Abdelmalek « La lecture en situation d'urgence » dans *Lire, faire lire* sous la dir. de Bernadette SEIBEL. Le Monde Editions, Paris 1995
  - SEIBEL Bernadette, "Trente ans des recherches sur la lecture en France" dans *Lire, faire lire* sous la dir. de Bernadette SEIBEL. Le Monde Editions, Paris 1995

#### **Enquêtes sur les immigrés**

- ABOU Sélim *L'identité culturelle, relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Ed. Anthropos, Paris 1981, réédition de 1995
- TRIBALAT Michèle, *Faire France, une enquête sur les immigrées et leurs enfants*, Essais, La Découverte, Paris 1995.
- SIMON Patrick « Pratiques linguistiques et consommation médiatique » dans *De l'immigration à l'assimilation Enquête sur les Populations d'origine étrangère en France* sous la dir de Michèle TRIBALAT La Découverte ,Paris 1996
- TRIBALAT Michèle « L'union mixte : lieu d'acculturation intense » dans *Faire France une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Essais, La Découverte, Paris 1995.

#### **Sociologie**

- BOURDIEU Pierre. *La Distinction, critique sociale du jugement* Minuit, 1979
- BOURDIEU Pierre *Le sens pratique*, éditions de minuit 1980.
- BOURDIEU Pierre *Ce que parler veut dire* Fayard , Paris 1982
- CERTEAU Michel de, *L'invention du quotidien*, Paris 1980
- GRIGNON Claude et PASSERON Pascal *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et littérature* , Paris, Gallimard/Le Seuil, coll. "Hautes Etudes", 1989.
- POLLAC M. « Le témoignage » *Actes de la recherche en Sciences sociales* n°62-63, juin 1986
- L'identité , n° 35 *Revue Française de sociologie*
- YMONET in "Les héritiers du capital" *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 5, 1984

#### **Didactique du FLE**

- BAYLON ,Christian *Sociolinguistique* Nathan, 1981
- BOURGAIN, D. « Attitudes et apprentissage » in VIC. 1978
- BOYER et coll. *Nouvelle introduction à la didactique du FLE* 1990
- BRUEZIERE Maurice L'Alliance Française. Hachette, 1993
- ESTEOULE M.H. *Le texte littéraire dans l'apprentissage du FLE* .Thèse de doctorat. Grenoble. 1993.
- GALLISSON et COSTE, *Dictionnaire de la didactique de langues* (sous la dir.) Hachette 1976
- HYMES, D. *On competence*, University of Pennsylvania Press 1971 cité dans
- KLEIN, Wolfgang *L'acquisition de langue étrangère*. Armand Collin Editeur 1989
- MARTINEZ Pierre. *La Didactique des Langues étrangères*. PUF 1995
- MOIRAND Sophie, *Situations d'écrit Clé International*, Paris 1979
- MOIRAND Sophie. *Les discours dans Le français dans le Monde* Thèse de doctorat.
- DE NUCHEZE Violaine, *Interaction et didactique d'un langue culture étrangère*. Thèse doctoral. Grenoble 1989
- PORCHER, Louis *Le français langue étrangère*. Hachette, 1995
- PORCHER, Louis, *Education des travailleurs migrant en Europe*
- PORCHER, Louis *Les média dans les cours de langues*. Nathan. Clé International. 1980
- PUGIVERT, Véronique, *Les stéréotypes dans l'enseignement d'une langue étrangère* Thèse Doctoral. Paris
- RICHTERIT et CHANCEREL, *Identification des besoins langagières des adultes apprenant une langue étrangère* Conseil de l'Europe 1978
- ZARATE ,Geneviève *Enseigner une culture étrangère* Hachette 1986