



HAL
open science

Parcours de lecteurs en Français Langue Etrangère: lecture, autoformation, autoévaluation

Eve-Marie Rollinat-Levasseur

► **To cite this version:**

Eve-Marie Rollinat-Levasseur. Parcours de lecteurs en Français Langue Etrangère: lecture, autoformation, autoévaluation. Anne Godard; Anne-Marie Havard; Eve-Marie Rollinat-Levasseur. L'Expérience de lecture et ses médiations: réflexions pour une didactique, Riveneuve Editions, p. 237-258, 2011, 978-2-36013-064-1. halshs-01238469

HAL Id: halshs-01238469

<https://shs.hal.science/halshs-01238469>

Submitted on 25 Jun 2020

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

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

Cet article a été publié en 2011 dans *L'Expérience de lecture et ses médiations. Réflexions pour une didactique*, dir. A. Godard, A.-M. Havard, E.-M. Rollinat-Levasseur, Riveneuve Editions.

Parcours de lecteurs en langue étrangère : lecture, autoformation et auto-évaluation

Eve-Marie Rollinat-Levasseur
Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3
DILTEC

Que la lecture des textes littéraires ne saurait constituer une méthode d'apprentissage des langues étrangères qui conduise à une maîtrise de leur pratique et de leur usage dans la vie courante est désormais une idée bien établie en didactique : elle est fondée sur des expériences de déconvenues vécues. La mésaventure que raconte Ludmila Oulitskaïa¹, quoique fictive, semble inspirée de récits de vie et en concentrer la quintessence. Le héros d'un de ses romans, Chourik, a en effet perfectionné son niveau en français par ses lectures et notamment par la mémorisation de poésies. Mais il découvre à ses dépens que son amour de Victor Hugo ne lui permet pas de communiquer dans la langue française pour laquelle il a tant de goût. En effet, pendant les jeux olympiques de Moscou, en 1980 :

[Quand] il fit connaissance d'une jeune Française de Bordeaux, la première étrangère en chair et en os de son existence, son français désuet suscita chez elle une violente réaction : elle fut d'abord prise d'un fou rire, presque jusqu'aux larmes, puis le couvrit de baisers. Sans doute parlait-il comme l'aurait fait Lomonossov s'il avait eu l'occasion de prononcer un discours à l'Académie des sciences en 1970. Chourik, de son côté, avait du mal à comprendre les « roulades » de son accent du midi ainsi que les raccourcis du langage étudiant, et il n'arrêtait pas de lui demander ce qu'elle voulait dire. (p. 56)

La rencontre et la romance tournent court : la poésie a rendu le héros risible, infantile, inadapté. La situation décrite par la romancière russe est certes caractéristique du type d'ouvrages lus – des œuvres littéraires des siècles passés – et du contexte où est située l'action – l'époque du rideau de fer. Mais l'effet saisissant du récit paraît résumer les raisons qui ont mené à marginaliser la littérature dans les méthodes de langues et à y substituer des documents authentiques et récents, considérés comme plus adaptés à des

1 Ludmila Oulitskaïa, *Sincèrement vôtre, Chourik*, [2004], trad. S. Benech, Gallimard, 2005.

activités développant des compétences dans les dimensions fonctionnelles et communicatives d'une langue. Pourtant, le fait est que la lecture d'œuvres littéraires dans une langue cible reste encore aujourd'hui un moyen privilégié par de nombreuses personnes au cours de leur apprentissage pour conforter leur niveau et acquérir une meilleure maîtrise de cette langue : voilà qui invite à revenir sur cette question pour interroger quel usage de la lecture est fait pour apprendre une langue.

J'ai choisi de partir de récits autobiographiques centrés sur des parcours de lecture pour étudier ce sujet. De tels supports ne permettent pas d'évaluer l'efficacité de la lecture dans ce cadre, mais ils peuvent servir à analyser quelle perception et quelle représentation d'elles-mêmes et de l'acte de lire ont des personnes qui déchiffrent des textes dans une langue qui n'est pas la leur et qu'elles cherchent à apprendre. J'ai souhaité mettre au jour quelles stratégies ces lecteurs se voient déployer quand ils lisent dans une langue étrangère et comment ils interprètent leur capacité à comprendre leur lecture. J'ai exploré cette question en mettant en vis-à-vis un exemple « idéal » tiré d'un cadre non didactique, celui de l'archéologue Heinrich Schliemann (1822-1890), et un exemple issu d'un cadre didactique expérimental à partir d'un corpus de trajectoires de lecteurs constitué auprès d'étudiants étrangers. Si je vais d'abord évoquer Schliemann, c'est parce que la place qu'il a accordée à ce sujet dans son autobiographie fait de son témoignage un document de premier ordre pour une analyse de parcours de lecture en langue étrangère : bien qu'exceptionnelle et éloignée de nous dans le temps, son histoire est bien à l'opposé de l'aventure de Chourik et elle est exemplaire des vertus prêtées à la littérature comme mode d'apprentissage d'une langue et des innombrables ressources que l'on peut y trouver. C'est ensuite par l'analyse des réponses faites à un questionnaire intitulé « votre autobiographie de lecteur » que j'ai poursuivi cette recherche : l'enquête menée auprès de plus d'une centaine d'étudiants étrangers inscrits dans des cursus de français langue étrangère à l'Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris 3, avec une partie centrée sur leur pratique de lecture en français, permet de dégager comment un tel public utilise la lecture pour le perfectionnement de son niveau de français. Alors que le témoignage de Schliemann se distingue par son caractère exceptionnel, l'intérêt de ce corpus réside dans la variété du public interrogé : des étudiants, âgés de dix-huit ans à plus d'une cinquantaine d'années, originaires d'un grand nombre de pays et, principalement des pays de l'Est, d'Amérique latine et d'Asie, ayant souvent déjà fait des études antérieurement ou même exercé une profession. Tous sont lettrés, ayant au moins une équivalence du baccalauréat, mais sans

pour autant avoir un profil de littéraire. Leur point commun est qu'ils apprennent le français, le plus souvent pour faire des études, travailler et vivre en France. Ce corpus large permet ainsi d'étudier les usages ordinaires de la lecture en langue étrangère.

1. Heinrich Schliemann ou le roman des langues

C'est grâce à son extraordinaire don pour les langues qu'au XIX^e siècle, un autodidacte aura pu faire de sa vie un véritable roman : devenir un fantastique homme d'affaires pour réaliser son rêve, celui d'être archéologue et de retrouver les vestiges de la célèbre guerre de Troie². Si Heinrich Schliemann est devenu polyglotte et qu'il a pu mettre sa connaissance de multiples langues au service de sa réussite, c'est qu'il a donné à la lecture des épopées d'Homère, l'*Illiade* et l'*Odyssée*, une double fonction : celle d'être une méthode d'apprentissage des langues, ce qui m'intéresse ici, et celle d'apporter le matériau historique nécessaire aux premières découvertes de l'archéologie pré-hellénique. Voilà ce qu'il a tenu lui-même à mettre en valeur dans *Ilios*³, ouvrage sur les fouilles qu'il a menées à Troie, avec un chapitre consacré à son autobiographie, récit où il décrit et commente les méthodes qu'il a suivies pour apprendre les langues et la place qu'y a occupée la lecture : il signifie ainsi combien il associe sa réussite à la maîtrise qu'il a acquise de multiples langues étrangères.

Comme Schliemann le raconte dans ce long passage où il construit sa mythologie personnelle, brusquement plongé dans la pauvreté, ayant eu à gagner sa vie dès l'âge de quatorze ans comme commis épicier, il n'en a pas pour autant renoncé à sa passion, l'histoire ancienne : ainsi, il aurait commencé dès cette époque-là à se familiariser avec le grec en payant à boire à un étudiant pour l'écouter déclamer une centaine de vers d'Homère dans ses moments d'ivresse. L'anecdote fait de cette première lecture orale en grec le déclencheur de la « méthode » d'apprentissage des langues que Schliemann va élaborer par l'exploitation des ressources possibles qu'offre la lecture d'œuvres littéraires. En premier lieu, tout juste âgé d'une vingtaine d'années, il a appris l'anglais en six mois en lisant à haute voix et en retenant par cœur des textes de prose, sans les traduire : parmi

2 Pour une biographie critique de Schliemann, voir David A. Traill, *Schliemann de Troie* [1995], trad. J.-F. Allain Flammarion, 1996 et Hervé Duchêne, *L'Or de Troie ou le rêve de Schliemann*, Gallimard, coll « Découvertes », 1995. Pour les passages sur l'apprentissage des langues par Schliemann, avec des extraits de ses écrits sur le sujet : voir notamment p. 30-31, 33-35 et 41 dans l'ouvrage de Traill, p. 24, 30-32 dans celui de Duchêne.

3 H. Schliemann, *Ilios, Stadt und Land der Trojaner : Forschungen und Entdeckungen in der Troas und besonders auf der Baustelle von Troja*, Leipzig, F. A. Brockhaus, 1881, p. 9-20.

ceux-ci, deux œuvres intégrales, *The Vicar of Wakefield* qu'Oliver Goldsmith a publié en 1766 et *Ivanhoe* de Walter Scott, paru en 1818, soit deux romans relativement récents. Parallèlement, la lecture lui a servi de support pour des exercices d'écriture, lieux où il cherchait à s'appropriier les tournures qu'il jugeait intéressantes. Cette première méthode a exigé de lui un travail personnel important. Schliemann insiste sur le fait qu'il passait chaque instant de liberté à lire – y compris les instants où il devait faire la queue à la poste ! Il explique qu'il consacrait chaque soir un moment conséquent à se remémorer ce qu'il avait lu et appris dans la journée. Mais il indique aussi qu'il employait deux professeurs une heure par jour pour contrôler et corriger ce qu'il déclamait. C'est cette méthode qu'il prône dans son autobiographie et qu'il dit avoir immédiatement appliquée au français, cette fois-ci avec la lecture des *Aventures de Télémaque* de Fénelon ainsi que celle de *Paul et Virginie* de Bernardin de Saint Pierre, deux ouvrages des siècles précédents. Ensuite, il l'a suivie pour apprendre le hollandais, l'espagnol, l'italien et le portugais, autant de langues qu'il affirme avoir pu ainsi maîtriser très rapidement.

Avec le russe, Schliemann raconte avoir cependant été contraint de changer de méthode car il n'a trouvé personne qui ait su un mot de cette langue et qui ait pu lui servir de professeur. Il n'a pas non plus réussi à trouver d'œuvre littéraire en russe : le seul livre qu'il soit parvenu à se procurer a été une mauvaise traduction des *Aventures de Télémaque*. Il dit avoir alors commencé par apprendre les caractères russes et leur prononciation avec l'aide d'une grammaire et d'un dictionnaire, puis a déchiffré, déclamé, mémorisé par cœur le roman de Fénelon, y a puisé de quoi nourrir ses travaux d'écriture. Enfin, gêné de n'avoir aucun interlocuteur ni personne pour le corriger, il a payé deux heures par jour un pauvre juif qui ne connaissait pas le russe : celui-ci devait écouter Schliemann réciter les péripéties de la vie de Télémaque et les lui raconter, c'est-à-dire les reformuler à partir de ses lectures. Au bout de six semaines, Schliemann a pu écrire sa première lettre commerciale. L'archéologue prend encore soin d'ajouter dans *Ilios* que, sitôt le russe ainsi maîtrisé, il s'est attaqué à la « littérature des langues qu'il [avait] apprises ». Cette précision montre l'importance qu'a tenue à ses yeux la lecture en langue originale de diverses œuvres littéraires et il faut comprendre, à travers cette indication, qu'il a considéré que la lecture était à la fois un moyen de perfectionnement linguistique et un outil de formation intellectuelle. Schliemann a alors fait fortune dans le négoce en Russie, d'où il est parti aux Etats-Unis pour devenir banquier des chercheurs d'or : cette méthode

d'apprentissage des langues lui a donc réussi et ouvert les portes du succès dans le monde bien concret des affaires.

Le récit de son apprentissage des langues ne s'arrête pas là : Schliemann le poursuit, cherchant sans doute à montrer que ses découvertes archéologiques ont été rendues possibles grâce à l'efficacité de sa méthode. À trente-quatre ans, revenu à Saint-Pétersbourg, il a commencé à apprendre le grec moderne : il a trouvé un professeur mais n'a pas renoncé à sa façon de travailler les langues. C'est à nouveau une traduction grecque de *Paul et Virginie* qui lui a servi de support. Dans son autobiographie, Schliemann spécifie qu'il a lu cet ouvrage avec l'aide du roman français, en comparant très attentivement « chaque mot » avec les termes français : cette méthode lui a permis de connaître la moitié du vocabulaire à la fin de la première lecture de l'ouvrage. Ensuite, une deuxième lecture de *Paul et Virginie* suivant le même procédé l'a conduit à avoir tout retenu, ce « sans avoir perdu un seul instant avec le dictionnaire ». Six semaines lui auront ainsi suffi pour maîtriser le grec moderne. Il en est alors venu au grec ancien, qu'il a appris par la lecture et la récitation de l'*Illiade* et de l'*Odyssée*. Schliemann s'attarde sur le récit qu'il fait de cet apprentissage. Il explique d'abord qu'il a pu se contenter d'apprendre les déclinaisons, les verbes réguliers et irréguliers, et pas davantage de grammaire, soit de faire l'inverse de ce qui était alors enseigné dans les lycées allemands, où l'apprentissage se concentrait sur la grammaire des années durant, sans que pourtant les garçons n'en parviennent à tirer profit pour maîtriser le grec ancien. Pour Schliemann, la seule méthode valable pour la grammaire est donc la méthode inductive : c'est à travers la « pratique », c'est-à-dire par la lecture et la mémorisation de textes en prose ou en vers que l'on peut avoir une seule connaissance valable de la grammaire, celle qui permette de comprendre et d'écrire dans la langue choisie. Schliemann considère enfin que cette méthode lui aura permis d'apprendre le grec ancien comme une « langue vivante » et de pouvoir écrire et converser rapidement dans la langue d'Homère.

Nul doute qu'Heinrich Schliemann ait été un homme hors du commun. Mais la méthode d'apprentissage des langues que cet autodidacte raconte avoir élaborée à partir de la lecture d'œuvres littéraires illustre le fait que la sacralisation du pouvoir de la littérature n'est pas pour autant incompatible avec un emploi utilitaire et varié du livre et qu'elle peut amener à une bonne maîtrise des langues étudiées : les textes laissés par Schliemann témoignent en effet de ce que sa méthode l'a conduit à savoir écrire couramment dans plusieurs langues. Ce qui frappe dans la façon dont il procède, c'est avant tout la diversité des usages qu'il en

fait. Le choix des supports de lecture est multiple : œuvres dans leur langue originale ou, faute de mieux, des traductions, parfois des textes en bilingue. La déclamation et la récitation ont ses faveurs, mais il pratique aussi la lecture silencieuse. S'il pense clairement qu'il vaut mieux ne pas passer par la traduction ni utiliser le dictionnaire pour progresser dans ses lectures, Schliemann peut à l'occasion traduire ce qu'il lit et vérifier systématiquement le sens des mots qu'il découvre dans un dictionnaire. La lecture est en fait le centre de son dispositif d'apprentissage. Elle lui sert de base pour la compréhension de l'écrit, bien évidemment, mais aussi pour les autres compétences que sont l'expression écrite et l'expression orale : là encore, la lecture est le prétexte à différentes activités qui vont de la reproduction la plus exacte, par la déclamation, à l'imitation, la reformulation et l'expression libre à partir de ce qui a été mémorisé, non seulement d'un point de vue thématique, Schliemann s'exerçant volontiers à disserter sur des passages d'un livre qu'il travaille, mais aussi d'un point de vue lexical et syntaxique. Dans ce dispositif, la lecture ne remplace pas le maître, puisque Schliemann tâche de toujours employer un professeur natif de la langue qu'il veut apprendre, mais elle lui permet néanmoins de s'en passer : c'est qu'il donne à l'enseignant non le rôle de source du savoir à acquérir, mais le rôle de miroir correcteur.

La question est cependant de déterminer s'il est encore pertinent de parler de « lecture » dans le cadre d'une telle méthode. En effet, l'importance que Schliemann donne à la mémorisation déplace quelque peu la problématique : c'est moins le fait de lire des textes que leur apprentissage par cœur qui constitue le véritable fondement de sa méthode. Mais si, dans *Ilios*, le récit autobiographique est marqué par la répétition du terme « *auswendig* » (par cœur) ainsi que par diverses expressions signifiant la mémorisation, il est tout autant caractérisé par le grand nombre d'occurrences du verbe « *lesen* » (lire) et de ses composés ou de termes désignant la lecture. Schliemann paraît même parfois faire alterner ces deux concepts : même si c'est par souci de variation, ce trait stylistique témoigne d'une certaine identification, dans l'esprit de Schliemann, entre l'activité de lecture et celle de mémorisation.

2. L'enquête contemporaine : la lecture en langue étrangère, une pratique volontariste

Cette association entre lecture et mémorisation peut sembler datée et renvoyer Schliemann à son siècle, sa méthode d'apprentissage des langues à une époque révolue. Cependant, une enquête sur cette question ne manquerait pas de montrer qu'une telle conception de la lecture perdure, comme ont pu l'indiquer des réflexions que j'ai recueillies auprès d'étudiants inscrits dans des diplômes de français langue étrangère à l'Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris 3. L'enseignement tel qu'il est encore pratiqué dans de nombreux pays repose, en partie, sur ce principe : les élèves apprennent à lire en même temps qu'ils apprennent ce qu'ils lisent : ainsi, dans certaines régions de Chine, comme en témoigne le *Journal de Ma Yan*⁴ qui décrit la vie d'une écolière dans la province du Ningxia et la façon dont se déroulent les leçons. Ensuite, au collège ou au lycée, la mémorisation de textes issus du Thesaurus, six ou sept volumes de textes choisis, fait partie des programmes du cours de chinois. Un tel usage scolaire n'est pas sans avoir de répercussions sur les pratiques de lecture : « Je ne le fais pas exprès [d'apprendre par cœur ce que je lis]. Mais si ce que je lis m'intéresse beaucoup, je le mémorise » peut ainsi écrire Kalo (Hongkongaise, 22 ans, graphiste). Cela ne signifie pas pour autant que la pratique de lecture se limite à la seule mémorisation pour des personnes ayant reçu une telle formation : elle peut même inciter *a contrario* à rechercher le plaisir interdit de la lecture cursive des livres exclus des programmes. Mais cet usage de la lecture-mémorisation révèle que tout propos autobiographique sur la lecture véhicule implicitement des représentations de cette activité : la notion de lecture en langue étrangère ne recouvre pas une pratique dont la définition est stable, partagée, ni toujours explicitée.

Pour décrire et comprendre ce que représente la lecture en français pour des lecteurs étrangers, j'ai soumis un questionnaire intitulé « Autobiographie d'un lecteur » à des étudiants de français langue étrangère de niveau intermédiaire à avancé (B1 à C1, selon l'échelle du Cadre européen de référence pour les langues)⁵. Les réponses n'étaient pas

4 Il se trouve que l'auteur de ce journal est devenue notre étudiante de 2009-2011 à la Sorbonne Nouvelle-Paris 3 et qu'elle a plongé l'équipe enseignante dans la perplexité à plus d'une reprise par son étonnante capacité à mémoriser des textes. Ma Yan semble pratiquer deux régimes de lecture : l'un, induit sans doute par sa culture éducative, est un régime de mémorisation immédiate quand il s'agit de lectures pour le cadre de l'apprentissage scolaire ; l'autre, en dissociation des formes d'apprentissage institutionnalisées, apparaît comme une lecture de divertissement.

5 C'est avec Anne Godard et Anne-Marie Havard que j'ai entrepris cette enquête en 2004. J'avais présenté les résultats de cette première série d'une vingtaine de réponses très détaillées lors de la journée

anonymes parce que je souhaitais éventuellement comparer la façon dont ces étudiants parlaient des stratégies qu'ils mettaient en œuvre pour leurs lectures personnelles et leur méthode de travail en classe. Le nombre des réponses obtenues a permis de dégager les pistes de réflexion que j'expose ici. Mais je n'ai pas cherché à étudier les seuls points de convergence entre les réponses, ce qui aurait été réducteur ; car c'est souvent la singularité de certains propos qui permet de mettre en lumière la manière dont ces apprenants perçoivent leur activité de lecture en français.

Mon choix méthodologique a été d'inscrire cette étude dans le continuum de l'expérience de lecture et non de la placer uniquement dans le champ d'une réflexion sur l'apprentissage de la langue française. Les questions portant sur le passé du lecteur en langue maternelle avaient pour objectif de lancer le processus d'écriture, mais aussi d'inviter les étudiants interrogés à tisser des liens entre les étapes de leur vie de lecteur, à les comparer ou à les opposer.

Le questionnaire comportait quatre sections :

- 1) Votre histoire (avant votre arrivée en France) ;
- 2) Aujourd'hui, quel lecteur êtes-vous ? ;
- 3) Votre expérience de lecture en français ;
- 4) Et encore ? Ce que vous voudriez dire à propos de la lecture ou des livres que vous lisez ou ne lisez pas ?

La troisième section, qui nous intéresse principalement ici, comprenait plusieurs questions ouvertes pour donner aux étudiants des points d'appuis à leur réflexion :

- Que lisez-vous ?
- Qu'est-ce que ces lectures en français vous apportent ?
- En quoi l'expérience de la lecture de textes français, c'est-à-dire de textes étrangers pour vous, du pays dont vous apprenez la langue et où vous vivez actuellement est-elle particulière ?
- Est-ce une expérience de lecture différente de vos pratiques de lecture habituelles ?

L'enquête montre comment des adultes qui souhaitent apprendre rapidement une langue, en l'occurrence des étudiants très motivés et en situation d'immersion, peuvent adopter une attitude volontariste vis-à-vis de la lecture en français, cherchant dans cette

d'étude « Etre lecteur en langue maternelle et en langue étrangère : littérature, expériences de lecture et médiations didactiques » qu'Anne Godard et moi-même avons organisée à la Sorbonne Nouvelle-Paris 3 en novembre 2005. L'analyse que je propose ici est un approfondissement de ce travail sur un corpus enrichi au cours des années avec plus d'une centaine de questionnaires recueillis.

activité un moyen d'auto-formation et un mode d'évaluation de leur niveau dans la langue qu'ils apprennent.

2. 1. Le face à face avec le texte : une situation d'apprentissage en autonomie

C'est la situation de communication propre à l'écrit, à savoir le fait qu'elle rende le lecteur autonome dans sa découverte du texte, qui définit l'usage de la lecture pour apprendre une langue : l'évocation récurrente du rythme de la lecture et de l'indépendance du lecteur dans les questionnaires recueillis montre ainsi comment les livres peuvent constituer un support d'apprentissage d'une langue précisément parce qu'ils permettent de dissocier l'activité de compréhension de l'écrit des autres compétences à acquérir, mais aussi parce que la focalisation sur le seul texte à lire exige une concentration des efforts qui paraît propice à l'apprentissage, malgré sa difficulté inhérente.

Cette pratique repose sur la perception, non explicitée mais bien comprise, de l'écrit comme un acte de communication différé. Le texte lu est nécessairement décontextualisé de sa situation de production : l'auteur et le lecteur n'entrent pas en communication directe au moment même de l'acte de lecture. Cette relation asymétrique, qui exclut tout échange, ne permet pas au lecteur d'être aidé dans sa compréhension du texte par l'auteur qui viendrait lever des ambiguïtés, rectifier un propos mal compris comme dans le cas d'une situation de communication orale. La solitude du lecteur étranger devant les textes est assurément ressentie comme un facteur de blocage : c'est ce que manifestent implicitement les nombreuses formulations du sentiment d'incapacité à comprendre les textes à déchiffrer. Pour autant, l'isolement du lecteur n'est pas éprouvé seulement comme un manque. Le fait qu'il n'ait à se concentrer que sur des éléments verbaux sans avoir à décrypter parallèlement des éléments para-verbaux et non verbaux, qui pourraient le distraire, comme le fait qu'il n'ait pas à se soucier de son image ni de celle de l'auteur au moment de sa lecture du texte, mais encore sa liberté de commencer, poursuivre ou arrêter sa lecture, la mener à son rythme, tout cela contribue à donner au lecteur étranger la sensation d'une véritable autonomie dans sa découverte des textes ainsi qu'une forme de maîtrise de cette activité. Ainsi l'explique Rhian (Britannique, juriste, 31 ans) :

Lire en français : c'est une expérience pendant [laquelle] j'apprends la langue, les styles des phrases, la grammaire en même temps que j'absorbe l'information dedans la phrase. Quelquefois je lis sans dictionnaire pour mieux comprendre l'impression totale, pour entendre les mots ensemble même si je ne les comprends [pas] bien. J'écris les mots inconnus et j'essaie de les trouver après. En lisant, j'ai plus accès à la langue que dans la vie quotidienne. La lecture me présente les phrases complètes. La langue verbale [ie : orale], [selon] mon expérience, est moins riche, aussi si je veux comprendre un peu de la culture française.⁶

Aussi les textes en français possèdent-ils pour ces étudiants étrangers toujours un double aspect : ils représentent un monde difficilement accessible du fait de l'étrangeté de la langue et de son contexte culturel ; mais ils constituent aussi un ensemble rassurant car la lecture est investie d'un objectif immédiat (pratiquer la langue à travers la compréhension de l'écrit, comprendre un texte et une pensée) sans risque d'une sanction extérieure en cas d'écart entre ce qui est écrit et ce qui est compris. De ce fait, les réponses à l'enquête dévoilent avant tout la conscience d'un rapport utilitaire au texte, ce qu'autorise la situation de lecture elle-même : c'est à la fois un lieu d'expérimentation de la compréhension et un lieu d'apprentissage de la langue-cible, les étudiants considérant les textes comme une sorte de réservoir de vocabulaire, d'expressions ou de structures de langue, de contenu à valeur culturelle. Viet (Vietnamien, bachelier, 20 ans) le dit clairement :

En ce moment, mon but est d'acquérir le vocabulaire le plus possible. Je lis donc tout ce que je peux lire : les journaux, les romans, les livres scolaires. (...) De plus, à travers ces livres, je peux mieux comprendre la vie en France, la culture. C'est ce qui va m'aider lors de mon séjour en France.

Pour une grande partie des étudiants, il s'agit là d'une attitude volontaire, quand les étudiants décident consciemment de lire pour pratiquer la langue française : c'est formulé de façon répétitive dans les réponses à l'enquête. Mais certains considèrent aussi que leur attitude est une conséquence directe du simple fait de lire dans une langue qui leur est étrangère : en l'absence de transparence de la langue, ils ressentent la nécessité d'accorder une attention particulière à chaque mot ou chaque expression. Pour Carlos (Colombien, artiste plasticien, 25 ans) :

L'idée de lecture, ainsi que les habitudes de lecture ne changent pas. Ce qui a changé, c'est la méthodologie : je lis en faisant attention aux structures grammaticales, à l'orthographe, aux expressions, à la construction temporelle, [en] même temps que je lis l'histoire, la narration. Ces rapports me font penser à « quoi dire », « pourquoi dire », et « comment dire », questions [qui] enrichissent la notion d'expression et d'assimilation. Nous devenons plus critiques et attentifs aux écrits, aussi dans la langue maternelle.

6 J'ai choisi pour ces retranscriptions de corriger les principales fautes d'orthographe, de grammaire et de ponctuation mais de conserver les maladresses de formulation. Je signale entre crochets les modifications qui touchent les termes employés.

2. 2. *Evaluation du niveau de langue : de la contrainte de l'effort au plaisir de la performance*

Dans ces conditions, le face à face avec les textes est toujours dans le même temps vécu comme un moment d'auto-évaluation : en témoignant l'évocation récurrente du sentiment de résistance textuelle, celle de la lenteur de déchiffrement et du niveau de difficulté des textes, autant d'éléments considérés par les apprenants comme des signes de leur manque de connaissances dans la langue-cible ou du niveau de langue acquis et des progrès à faire. Ainsi, Haruko (Japonaise, étudiante en histoire de l'art, 29 ans) :

Tous les jours, je subis les livres en français avec lesquels je reconnais bien mon incapacité et mon illisibilité [*sic*].

Si la lecture protège l'apprenant du jugement des autres, le livre restant muet, l'évaluation du niveau de langue à travers cette activité n'élimine pas la question de l'évaluation de l'estime de soi, laquelle est déjà fragilisée par les barrières de la langue étrangère.

La perception de l'acquisition d'une plus grande facilité à lire est cependant aussi souvent indiquée : l'aisance dans la lecture est d'emblée associée à une meilleure maîtrise de la langue. Néanmoins de nombreux étudiants ne manquent pas d'ajouter alors que la compréhension linguistique des textes ne leur permet pas toujours d'accéder au sens. Ainsi, ces réponses montrent une perception de seuils clés dans l'apprentissage de la langue : celui de l'incapacité ou de la très grande difficulté à déchiffrer un texte ou un ouvrage, celui de la relative aisance dans ce déchiffrement, celui de la compréhension de ce qui est dit mais aussi – et c'est à plusieurs reprises signalé – de ce qui est sous-entendu, insinué. L'impression d'opacité du texte se déplace donc au fur et à mesure des progrès que le lecteur a accomplis en français : elle passe des termes employés et des liens syntaxiques entre les mots à la part invisible du langage, dont l'évidence est peut-être une des caractéristiques de la lecture en langue étrangère, étant exacerbée par le manque d'immédiateté de la langue. Pour Magda (Polonaise, professeur d'anglais, 31 ans) :

Quand nous lisons en l'autre langue que la nôtre, il y a toujours quelque chose que nous ratons : soit c'est la beauté [des] mots, soit c'est la référence à la culture [qui] n'est pas la nôtre. Quand je lis en polonais, je suis plus sûre que je comprends ce que l'auteur veut me dire.

Ces descriptions font apparaître comment le rapport au texte est affecté par le franchissement de ces seuils : c'est la sensation suscitée par la lecture dont la mesure agit comme une sanction ou une récompense des progrès effectués dans la langue, forme

sensible de l'évaluation intellectualisée de la capacité à lire, passant de l'effort et de la fatigue au plaisir.

La fatigue ressentie est en effet un terme récurrent dans les réponses à l'enquête : elle est notamment associée à la lenteur du déchiffrage – plusieurs étudiants allant jusqu'à préciser combien de temps leur a requis la lecture de tel ou tel livre. Par exemple, pour Pin (Chinoise, styliste, 28 ans) :

Quand je lis une œuvre en français, j'ai trouvé la difficulté. Les mots nouveaux m'[ont] épuisée la patience. Donc, en général, il faut sept jours sur sept et concentrer toute mon attention. C'est aussi la meilleure façon d'apprendre le français.

La lecture en langue étrangère affecte le physique : l'évocation répétée de l'effort demandé aux yeux est ainsi significative de la relation établie entre l'acte de lire et l'épuisement corporel. C'est une des caractéristiques de la lecture en langue étrangère comme cela l'est de l'apprentissage de la lecture pour l'enfant. L'opération cognitive requise par le déchiffrage est à nouveau éprouvée comme complexe et, assez logiquement, les premières lectures de ces étudiants en français renouent avec l'enfance, comme en attestent les premiers livres lus les plus souvent cités, *Le Petit Nicolas* et *Le Petit Prince*. Ainsi Magda peut-elle dire :

Il est très frustrant de lire et de ne pas être capable d'apprécier des petites nuances de style d'auteur. Mais j'ai essayé quand même. Donc j'ai eu beaucoup de plaisir de lire *Le Petit Nicolas* qui est un livre pour les enfants mais qui pour moi était plus que cela. Je l'ai lu et j'étais capable de le comprendre et en plus je me suis amusée.

L'opacité référentielle, culturelle et même générique des textes lus renforce ce sentiment de retour aux premières lectures, avec parfois une impression d'infantilisation :

J'ai le problème de la vitesse et la justesse de la lecture, particulièrement des œuvres théâtrales ou poétiques, qui m'exigent de relire et de consulter le dictionnaire. Ensuite (...) je rencontre des différents genres littéraires. À Hong Kong, le théâtre est un genre importé du pays occidental. (...) [De plus,] des œuvres sont toujours liées avec une certaine période de l'histoire, ainsi je dois connaître les histoires (histoire général, littéraire, politique, philosophique...) pour comprendre les contextes de ces œuvres. Quelquefois je me sens que je suis comme un petit enfant qui apprend des choses à partir de zéro, mais c'est une étape indispensable et assez intéressante. (Chi Hang, Hongkongais, graphiste, 28 ans)

C'est d'abord de l'effacement progressif de cette sensation que naît le plaisir de la lecture en français. Mais surtout, les réponses montrent que le plaisir vient du défi que les étudiants sentent avoir relevé, c'est-à-dire bien plus de l'aisance ressentie à déchiffrer et comprendre un texte que de l'effet produit par ce texte lui-même sur le lecteur. Ainsi en témoignent ces passages :

Parcours de lecteurs en langue étrangère : lecture, autoformation et auto-évaluation

Depuis un an, j'ai plus de facilité de lire en français. C'est un soulagement mental et physique à la fois. J'utilise toujours un dictionnaire en lisant des bonnes œuvres littéraires. Je suis impatient de m'en débarrasser car on ne prend suffisamment de plaisir si on ne maîtrise pas complètement la langue. (Aleksandar, Serbe, étudiant en droit, 24 ans)

Au début, je [détestais] lire en français. Je ne pouvais pas comprendre le sens des livres et je faisais tout pour ne pas lire. Depuis un an, tout a changé. Je lis tout le temps. (...) Maintenant je suis en train de lire un livre de Marc Levy, *Et si c'était vrai*.... Je peux dire que je suis contente car je n'ai pas de problème à le comprendre. Il m'attire. Cela me fait énormément plaisir. (Milena, Polonaise, étudiante, 22 ans)

J'adore lire en français mais j'ai mis du temps à arriver à ce point. Il y a trois ans, par exemple, j'ai eu beaucoup de mal à lire en français, je pense parce que l'expérience était tellement différente [de] ma lecture habituelle. C'est-à-dire, en français, je lisais plus lentement et sans prendre beaucoup de plaisir. À force j'ai amélioré mon niveau de français, y compris ma capacité de lire dans la langue. (...) Je suis enfin arrivée à une lecture en français qui m'apporte autant de bonheur que ma lecture en anglais. (Rachel, Américaine, psychologue, 23 ans)

Lire en langue étrangère opère un déplacement dans le plaisir de la lecture tel que Roland Barthes a pu le décrire : le texte reste le centre d'un dispositif de « mise en scène d'apparition-disparition » mais, plus que l'auteur, c'est la langue-cible que le lecteur étranger *désire*⁷.

2. 3. L'auto-apprentissage ou l'invention de stratégies de lecture

Face au texte écrit en langue étrangère, l'apprenant crée consciemment des stratégies de contournement ou de médiations pour parvenir à le lire. Les réponses au questionnaire révèlent en effet une auto-médiation, c'est-à-dire une réflexion consciente du lecteur sur ses propres capacités cognitives et sur les mécanismes auto-régulateurs qui accompagnent la résolution des problèmes. Dans ces autobiographies de lecteurs se trouvent des récits de nouvelles pratiques de lecture, par exemple : l'acceptation consciente de poursuivre le déchiffrement d'un texte sans en comprendre le détail ; la mise en place de moments récapitulatifs, le plus souvent en fin de chapitres, pour faire un bilan lexical ; l'effort de relecture jusqu'à la compréhension du texte ; le recours au dictionnaire bilingue ou monolingue au fur et à mesure de la lecture ; l'emploi d'un enregistrement du texte lu ; assez fréquemment pour les chrétiens parmi ces étudiants, le choix d'un texte qui leur est familier, *La Bible*, dont la lecture permet, en outre, d'associer méditation et apprentissage linguistique, c'est-à-dire de donner un ancrage spirituel à la langue-cible ; l'utilisation d'une traduction, soit avant la lecture du texte en français, soit après cette lecture, ou encore en parallèle.

L'enquête voit revenir souvent la question de la traduction avec deux pratiques en miroir : avoir lu un ouvrage dans sa langue d'origine permet aux apprenants de lire sans se

7 Voir R. Barthes, *Le Plaisir du texte*, Le Seuil [1973], coll. « Point Seuil », 1982, p. 19 et p. 45-46.

focaliser sur la question du sens et de se concentrer sur la langue ; inversement, lire en bilingue lève l'obstacle de la langue et permet de s'interroger sur l'interprétation du texte, de chercher à décrypter ses nuances et éventuels double-sens, qui sinon échapperaient à la perception. Les réponses font ici surgir de nombreux commentaires sur les traductions, notamment sur leurs défauts, avec parfois une curiosité aiguisée pour ce que les transpositions ou adaptations choisies par les traducteurs révèlent d'un point de vue linguistique et culturel. Ces réflexions témoignent d'une conscience partagée par ces étudiants d'une hiérarchisation des valeurs, au sommet de laquelle est situé l'accès à un texte dans sa langue originale. La récurrence du thème, alors qu'aucune question n'incitait à aborder ce sujet, laisse penser que cette représentation est réactivée par la situation d'apprentissage dans laquelle ces lecteurs se trouvent et montre que ce contexte d'apprentissage d'une langue et de pratique de la lecture est sans cesse accompagné par une perception évaluative.

La description minutieuse que ces étudiants font de leurs stratégies indique que la lecture en langue étrangère est avant tout une lecture consciente et réflexive. Mais ce qu'a aussi fait ressortir ce corpus, c'est que l'auto-apprentissage par la lecture peut différer grandement de la pratique d'apprentissage en classe. Deux récits qui m'ont paru exemplaires illustrent ces écarts possibles. Ainsi Tran (Vietnamien, architecte, 25 ans), étudiant dont l'équipe pédagogique avait remarqué l'application minutieuse et la lenteur scrupuleuse dans toute activité en classe ou pour tous travaux à rendre, a-t-il pu affirmer qu'il avait une stratégie de refus du détail dans le cadre de ses lectures personnelles :

Je lis en général sans dictionnaire car je trouve tout gênant en feuilletant un dictionnaire. Cela me fatiguerait très vite.

Inversement, des étudiants rapides, souvent approximatifs dans les exercices scolaires, mais manifestant une aisance certaine dans la pratique de la langue, peuvent mettre en place un protocole lourd. Par exemple, Natalia (Colombienne, 18 ans) :

Depuis que j'habite en France je lis avec une certaine fréquence des livres en français, toujours avec un dictionnaire ouvert et en m'arrêtant à chaque mot que je ne comprends pas. J'ai essayé aussi de lire et d'entendre en même temps, mais cela n'a pas marché, car je pouvais entendre et faire autre chose que lire.

Cette différence méthodologique entre l'apprentissage par la lecture et l'apprentissage en contexte de classe ne me semble pas être le signe d'un écart de perception d'une même pratique entre étudiant et équipe enseignante : elle atteste plutôt de la coexistence de pratiques parallèles, même quand, en classe, des habitudes méthodologiques paraissent fossilisées. Sans doute l'autonomie et la solitude de l'activité de lecture permettent-elles

ainsi aux apprenants de corriger des attitudes induites par leur réaction à la situation de classe.

2. 4. La lecture comme lieu d'appropriation de la langue étrangère

Il est parfois délicat de déterminer si la lecture en français est effectivement un lieu d'apprentissage réel de la langue ou si l'étudiant se force à lire parce qu'il a intériorisé la pensée que la lecture permet de progresser dans l'acquisition de la langue, tant sa formulation revient comme un stéréotype : il peut y avoir un écart entre la perception, la pratique et l'effet. Les réponses au questionnaire font donc apparaître l'idée que la lecture est propice au développement du sentiment d'appropriation de la langue. Et elles montrent aussi que les étudiants considèrent qu'ils peuvent faire des transferts de compétences entre la lecture et les autres compétences linguistiques requises. Par exemple :

Je crois que ces lectures, quoi que j'aie lu et bien que je n'arrive pas à comprendre tout, non seulement m'[ont] fait habituer à lire des livres français, mais aussi elles sont importantes pour l'évolution de [la] lecture et l'écriture de mon français. (Xuan, Chinoise, étudiante, 20 ans)

Si je lis la lecture coréenne, c'est pour m'amuser, pas pour la grammaire. Mais quand je lis les lectures françaises, je fais plus attention sur la grammaire, le vocabulaire et les phrases afin de pratiquer dans ma vie quotidienne. (Sung-Rim, Coréenne, comptable, 26 ans)

Ce public d'étudiants peut trouver dans la littérature une aide pour la compréhension et la communication dans la vie pratique, c'est-à-dire pour des besoins concrets et des situations familières. Voilà qui résulte sans doute d'une culture éducative où l'écrit conserve un rôle crucial dans la construction et la transmission du savoir. Mais de tels propos dévoilent aussi la manière dont la lecture permet de s'approprier la langue étrangère, ce qui permet de réinvestir ce qui est ainsi appris et acquis dans d'autres contextes :

Lire en français m'aide à internaliser [*sic*] les structures de la langue et la façon de s'exprimer en français. Mais évidemment, la lecture en français est plus difficile. Je dois faire un effort pour comprendre tout le vocabulaire, les nuances et les expressions. Mais au même moment, c'est un plaisir de se voir y arriver. (Carolina, Chilienne, ingénieur, 32 ans)

L'idée d'intériorisation réapparaît à travers de nombreuses réponses, ce qui indique que ce public étudiant a conscience de cet effet de la lecture et qu'il en fait usage, percevant un lien entre acquisition d'une langue étrangère et construction intime. Ce rapport au texte est même vécu comme une sorte d'incorporation : en attestent notamment plusieurs développements autour des images suscitées par l'insatiable « faim de lecture ». Ces lecteurs mentionnent la part lexicale et syntaxique de ce processus : c'est assurément une des caractéristiques de la lecture en langue étrangère. Ils évoquent aussi le contact avec la

culture procuré par la lecture : lire en français leur permet de faire l'épreuve du lien indissociable entre langue et culture, avec le sentiment que cet apprentissage dépasse le cadre de la lecture pour agir sur le réel. Ils décrivent ainsi les processus de réception que l'on retrouve évoqués pour les lectures en langue maternelle⁸ : la lecture est perçue comme un moment de formation de soi, à travers les émotions ou les sentiments qu'elle permet d'éprouver, les expériences qu'elle fait vivre et les idées ou les représentations du monde qu'elle conduit à découvrir. Dans notre enquête, l'identification aux personnages est souvent mentionnée, tout comme la pratique d'une lecture éthique : lecture et formation morale sont étroitement associées. Mais ce que certains des lecteurs étrangers soulignent aussi, notamment pour ceux qui viennent de pays asiatiques, c'est l'apport spécifique de leur lecture en français : lire, en particulier des œuvres littéraires, leur fait rencontrer des représentations radicalement différentes de ce qu'ils connaissent dans leur littérature nationale, du fait de la différence des approches culturelles et esthétiques mais aussi des effets de la censure ou de la culture éducative dans leur pays d'origine. Ainsi Hiroshi (Japonaise, styliste, 26 ans) affirme-t-elle de façon radicale :

Lire en français me modifie ma structure de pensée.

Si la lecture est un mode d'expérience, elle est aussi un mode de confrontation avec l'impensable dans la double dimension de la conscience et de l'inconscient. Pour Carmen (Espagnole, traductrice 25 ans) :

Quand on lit une œuvre étrangère, souvent on ne se rend pas compte de nouvelles acquisitions au niveau intellectuel. Au long des années, on réfléchit et compare avec d'autres lectures et cultures, et c'est à ce moment qu'on se rend compte des abstractions intériorisées dans nos cultures. Les œuvres étrangères, des fois, nous exigent une relaxation de nos habitudes d'approcher un livre, c'est-à-dire il faut les aborder sans préjugés envers la culture du livre.

Ainsi la lecture en français est-elle un moment crucial de redéfinition de l'identité du lecteur étranger : elle participe à sa formation mais aussi à la prise de conscience de son identité, c'est-à-dire en partie de son altérité, lui donnant à percevoir les valeurs de sa propre culture et leurs différences avec celles de la langue d'apprentissage, le français. Il peut faire l'épreuve du paradoxe du lecteur étranger, comme l'a défini Marie-Laure Poletti :

8 Voir SCHON Erich (1993), « La "fabrication" du lecteur », in M. Chaudron et F. de Singly coord., *Identité, lecture, écriture*, Bibliothèque Publique d'Information, coll. « Etudes et recherches ».

Lire, c'est ce par quoi je peux faire l'expérience de l'éloignement culturel, de la rupture, et c'est aussi ce par quoi je peux intérioriser une autre culture.⁹

Le fait que plusieurs étudiants achèvent leur récit en expliquant que leurs lectures en français leur ont donné la nostalgie de la lecture dans leur langue et le désir d'en redécouvrir la littérature s'inscrit dans ce mouvement d'appropriation du français. En permettant au lecteur d'intérioriser la langue-cible et sa culture d'apprentissage, en l'obligeant à se situer par rapport à elles, la lecture en langue étrangère dépasse son rôle fonctionnel pour être une véritable école de la lecture.

Le livre peut agir comme un maître dans l'enseignement des langues : tel a été le cas pour Schliemann au XIX^e siècle, tel est bien encore le cas pour les étudiants étrangers qui souhaitent apprendre le français pour faire des études ou travailler en France. Mais ces derniers évoquent aussi volontiers le rôle de médiation des enseignants dans ce processus d'auto-apprentissage : leur pratique de lecture est souvent initiée par les conseils ou les explications que les professeurs leur ont donnés ainsi que par la perception de l'importance de la lecture et la littérature dans la culture scolaire en France. Ce rôle de médiateur qu'ils attribuent à l'enseignant rencontre la représentation qu'ils ont du contexte culturel français. Voilà qui constitue une des spécificités de la lecture dans notre langue : nos étudiants, comme le romancier Dai Sijie l'explique lui aussi, sont émerveillés de voir tant de personnes lire en France, et notamment lire jusque dans le métro ; pour eux, comme pour l'écrivain chinois, les Français sont assurément un « peuple de lecteurs »¹⁰, ce qui contribue à les inciter à lire. Ainsi, pour ceux qui viennent d'ailleurs, la littérature et la lecture semblent posséder encore aujourd'hui une grande valeur même quand, pour leur part, les Français ont le sentiment qu'elles n'en ont plus guère.

9 POLETTI Marie-Laure (1995), « La littérature française enseignée à l'étranger », in B. Veck et J. Verrier dir., *Place des littératures étrangères dans les littératures nationales*, INRP, p. 97.

10 Dai Sijie, « Un peuple de lecteurs », *Le Point* n°2000, 13 janvier 2011, p. 104.