



**HAL**  
open science

# Lecteurs plurilingues. Lire des livres en plusieurs langues dans un contexte mondialisé

Marie Rivière

► **To cite this version:**

Marie Rivière. Lecteurs plurilingues. Lire des livres en plusieurs langues dans un contexte mondialisé. Linguistique. Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 2014. Français. NNT: . tel-01160767

**HAL Id: tel-01160767**

**<https://theses.hal.science/tel-01160767>**

Submitted on 7 Jun 2015

**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.

**UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3**

**École doctorale « Langage et langues :**

**description, théorisation, transmission » (ED 268)**

**Laboratoire de Didactique des langues, des textes et des cultures**

**(Diltec, EA 2288)**

**Marie RIVIÈRE**

## **LECTEURS PLURILINGUES**

**LIRE DES LIVRES EN PLUSIEURS LANGUES**

**DANS UN CONTEXTE MONDIALISÉ**

**Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures**

**réalisée sous la direction de M. Emmanuel FRAISSE**

**Soutenue le 15 novembre 2014**

### **JURY**

**M. Emmanuel FRAISSE, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3**

**Mme Martine MARQUILLÓ LARRUY, Université Lumière - Lyon 2**

**Mme Luci NUSSBAUM CAPDEVILA, Universitat Autònoma de Barcelona**

**Mme Valérie SPAËTH, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3**

**Mme Patricia VON MÜNCHOW, Université Paris 5 - René Descartes**

École doctorale « Langage et langues : description, théorisation, transmission » (ED 268)  
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 1 rue Censier (Centre Bièvre), 75005 Paris  
Laboratoire de Didactique des langues, des textes et des cultures (Diltec, EA 2288)

## RÉSUMÉ

**Titre :** Lecteurs plurilingues. Lire des livres en plusieurs langues dans un contexte mondialisé

En dépit du rôle crucial qu'elles peuvent jouer dans les appropriations de langues et de cultures, les pratiques culturelles plurilingues restent peu documentées. Cette thèse en didactique des langues et des cultures étudie les pratiques plurilingues de lecture de livres d'adultes vivant en Europe de l'Ouest. Elle recourt à des données et des outils relevant de plusieurs disciplines, dont la sociologie, la sociolinguistique, la littérature, l'histoire et l'anthropologie. Elle s'appuie sur des entretiens menés avec des lecteurs et des observateurs résidant en Catalogne, en Île-de-France, au Pays basque français et en Suisse romande, ainsi que des questionnaires remplis par des apprenants de français langue étrangère dans une université parisienne.

Cette exploration des pratiques de lecture en plusieurs langues met au jour la continuité des pratiques plurilittéraciées au fil de l'histoire, mais aussi les impacts de la mondialisation, dans sa forme actuelle, sur l'incessante construction des répertoires individuels. Elle montre également l'importance des rapports de force linguistiques et culturels dans les usages de l'écrit. L'analyse des finalités, supports et modalités des lectures déclarées, sans oublier leurs dimensions affectives et identitaires, fait ressortir l'hétérogénéité et la variabilité des pratiques culturelles plurilingues. Les propositions pédagogiques et théoriques qui en découlent encouragent une plus grande adaptation des activités de lecture en classe de langue-s aux réalités des pratiques autonomes, ainsi qu'une meilleure prise en compte, dans les recherches didactiques, de la complexité des plurilinguismes et des pluriculturalismes individuels.

**Mots-clefs :** plurilinguisme, pluriculturalisme, multilinguisme, pratiques culturelles, littéracie, plurilittéracie, lecture, livres, mondialisation, Europe de l'Ouest

## ABSTRACT

**Title:** Plurilingual Readers. Reading books in several languages in a global context

Despite their key role in language acquisition and learning, little is known about plurilingual cultural practices outside the educational context. This PhD research in Applied Linguistics investigates the plurilingual book-reading practices of adults living in Western Europe. This work uses data, theoretical and methodological constructs from Language Education, Sociology, Literature, History and Anthropology. The study is based on in-depth interviews of readers and observers carried out in Catalonia, Ile-de-France, French Basque Country and Western Switzerland, and questionnaires collected from foreign university students in Paris.

This exploration of reading habits in several languages reveals the continuity of pluriliteracy practices throughout History, but also the impacts of globalization –in its current form– on individuals' linguistic and cultural repertoires. It shows the influence of power relations between cultures and between languages on the literacy uses. The analysis of the aims, circumstances and materials of reading practices, as well as of their emotional and identity issues, highlights the heterogeneity and variability of plurilingual cultural practices. The resulting pedagogical and theoretical recommendations support a greater adaptation of classroom reading activities to the realities of autonomous practices, and a better consideration of the complexity of individual plurilingualism and pluriculturalism in language learning studies.

**Keywords:** plurilingualism, pluriculturalism, multilingualism, cultural practices, literacy, pluriliteracies, reading, books, globalization, Western Europe

## RESUMEN

**Título:** Lectores plurilingües. Leer libros en varios idiomas en el contexto de la mundialización

A pesar de su papel en las apropiaciones de lenguas y culturas, las prácticas culturales plurilingües están poco documentadas. Esta tesis doctoral en didáctica de las lenguas y culturas estudia los hábitos plurilingües de lectura de libros de adultos que viven en Europa occidental. Utiliza datos y herramientas metodológicas de varias disciplinas, como la sociología, la sociolingüística, la literatura, la historia y la antropología. Se basa en entrevistas con lectores y observadores realizadas en Cataluña, Île-de-France, País Vasco francés, Suiza romanda, y cuestionarios completados por estudiantes de francés como lengua extranjera en una universidad parisiense.

Esta investigación arroja luz sobre la continuidad de las prácticas de literacidad plurilingües a lo largo de la Historia, así como sobre los efectos de la globalización, en su forma actual, en la construcción continua de los repertorios individuales. Muestra también la influencia de las relaciones de poder lingüísticas y culturales en los hábitos de lectura. El análisis de las finalidades, los soportes y las modalidades de las lecturas declaradas –sin olvidar sus dimensiones afectivas e identitarias– destaca la heterogeneidad y la variabilidad de las prácticas culturales en varios idiomas. Las propuestas pedagógicas y teóricas consiguientes animan a adecuar más las actividades de lectura en clase de idioma-s a las realidades de las prácticas autónomas, y a tener más en cuenta, en los estudios de didáctica, la complejidad de los plurilingüismos y pluriculturalismos individuales.

**Palabras clave:** plurilingüismo, pluriculturalismo, multilingüismo, prácticas culturales, literacidad, multiliteracidad, lectura, libros, mundialización, Europa occidental

*Les patientes ne sont pas tes faire-valoir.  
Elles t'apprennent ton métier.*

Martin Winckler, *Le Chœur des femmes*, 2011,  
p. 64.

*C'est que nous ne sommes pas, nous autres  
hommes, harmonieux comme les œuvres de  
l'art humain. En nous peuvent se heurter des  
éléments incompatibles, en une lutte  
perpétuelle dont les vicissitudes modèlent  
notre âme et la poussent à agir tantôt d'une  
façon, tantôt d'une autre. Que serait notre vie  
sans ces contradictions ?*

Diane Meur, *La Vie de Mardochée de  
Löwenfels écrite par lui-même*, 2002, p. 515.

*à Cécile, Jacques, Jibé, Moune, Névine et Ninou,  
mon indispensable tribu plurilingue*

*à la mémoire d'Ahlem*

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>13</b>
<b>Pratiques culturelles et appropriations de langues</b> .....	<b>13</b>
<b>Des pratiques « quasi invisibles »</b> .....	<b>15</b>
<b>À la croisée de récents courants de recherches</b> .....	<b>18</b>
<b>Pourquoi étudier les pratiques plurilingues de lecture de livres ?</b> .....	<b>20</b>
<b>Objectifs et questions de recherche</b> .....	<b>23</b>
<b>Repères théoriques</b> .....	<b>24</b>
<b>Plan de la thèse</b> .....	<b>35</b>

### PARTIE I : LA QUESTION DES LECTEURS PLURILINGUES

<b>CHAPITRE 1 : HISTORIQUE DES PRATIQUES DE LECTURE PLURILINGUES</b> .....	<b>38</b>
<b>1. Antiquité</b> .....	<b>39</b>
1.1. L'invention de l'écriture en Mésopotamie multilingue.....	39
1.2. Plurilittéracie dans l'Égypte antique.....	41
1.3. La lecture en Grèce antique.....	42
1.4. Lecteurs bilingues à Rome.....	44
<b>2. Moyen Âge</b> .....	<b>45</b>
2.1. Le haut Moyen Âge européen (V <sup>e</sup> -IX <sup>e</sup> siècles).....	45
2.2. Langues et livres dans la civilisation arabe classique.....	47
2.3. Plurilinguisme et lecture à la fin du Moyen Âge européen (IX <sup>e</sup> - XIV <sup>e</sup> siècles).....	50
<b>3. Temps modernes (XV<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles)</b> .....	<b>53</b>
3.1. Les débuts de l'imprimerie européenne.....	53
3.2. Lettrés plurilingues à la Renaissance.....	55
3.3. Marchés transnationaux et imprimeries multilingues.....	57
3.4. Essor de la lecture en langues nationales.....	61
3.5. Le français, « langue de culture » européenne.....	63
<b>4. XIX<sup>e</sup> siècle</b> .....	<b>65</b>
4.1. Langues, livres et États-nations.....	65
4.2. L'école française unilingue.....	68
4.3. Limites et paradoxes des États-nations.....	70
4.3.1. <i>Construction d'États multilingues : le cas suisse</i> .....	70
4.3.2. <i>Nationalismes sans États</i> .....	71
4.3.3. <i>Plurilinguismes sur le territoire français</i> .....	73
4.4. Empires linguistiques et coloniaux.....	74
4.4.1. <i>L'empire du livre en français</i> .....	76
4.4.2. <i>L'empire du livre en allemand</i> .....	78
4.4.3. <i>L'empire du livre en anglais</i> .....	79
<b>5. XX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècles</b> .....	<b>81</b>
5.1. Alphabétisation et allongement de la scolarisation.....	81
5.2. Élite cosmopolite et lecteurs migrants.....	83
5.3. Lecture et nationalismes.....	85
5.3.1. <i>Décolonisations</i> .....	85
5.3.2. <i>Fabriquer des lecteurs monolingues</i> .....	87
5.4. Le marché mondial du livre depuis 1945.....	90
5.4.1. <i>Un marché inégalitaire</i> .....	90
5.4.2. <i>Concurrences linguistiques et culturelles</i> .....	92
5.4.3. <i>La « globalisation » éditoriale</i> .....	97
<b>6. Conclusion du chapitre</b> .....	<b>100</b>



<b>CHAPITRE 2 : ÉTAT DE LA QUESTION .....</b>	<b>102</b>
<b>1. Lecteurs plurilingues dans des médias généralistes.....</b>	<b>102</b>
1.1. Articles de presse .....	102
1.2. Le monde est un campus.....	104
<b>2. Lecteurs plurilingues dans des études sociologiques.....</b>	<b>105</b>
2.1. Enquêtes quantitatives .....	105
2.1.1. <i>Dans l'Union européenne</i> .....	105
2.1.2. <i>En Suisse</i> .....	108
2.1.3. <i>En France</i> .....	108
2.1.4. <i>En Espagne</i> .....	110
2.1.5. <i>Au Québec</i> .....	114
2.1.6. <i>Remarque sur les enquêtes quantitatives</i> .....	116
2.2. Enquêtes qualitatives .....	117
2.2.1. <i>Enquêtes françaises</i> .....	117
2.2.2. <i>Enquêtes espagnoles</i> .....	121
<b>3. Lecteurs plurilingues dans des travaux de didactique des langues .....</b>	<b>124</b>
3.1. Plurilittéracie chez des enfants et adolescents.....	124
3.2. Adultes lisant en plusieurs langues .....	127
<b>4. Conclusion du chapitre.....</b>	<b>132</b>
 <b>CHAPITRE 3 : TERRAINS ET MÉTHODES D'ENQUÊTE .....</b>	 <b>134</b>
<b>1. Terrains d'enquête.....</b>	<b>134</b>
1.1. Catalogne .....	135
1.2. Île-de-France .....	138
1.3. Pays basque français .....	140
1.4. Suisse romande .....	143
1.5. Remarques sur les terrains choisis .....	146
<b>2. Constitution du corpus .....</b>	<b>149</b>
2.1. Entretiens avec des lecteurs .....	149
2.1.1. <i>Critères de choix des lecteurs interviewés</i> .....	149
2.1.2. <i>Conditions des entretiens</i> .....	150
2.1.3. <i>Présentation des lecteurs interviewés</i> .....	153
2.2. Questionnaires remplis par des étudiants.....	157
2.2.1. <i>Élaboration et distribution des questionnaires</i> .....	157
2.2.2. <i>Présentation des répondants</i> .....	159
2.3. Entretiens avec des observateurs.....	164
<b>3. Modes d'analyse des données.....</b>	<b>167</b>
<b>4. Impacts des conditions de l'enquête sur les résultats .....</b>	<b>168</b>
<b>5. Conclusion du chapitre.....</b>	<b>171</b>
 <b>PARTIE II : MONDIALISATION ET PRATIQUES PLURILINGUES</b>	
 <b>CHAPITRE 4 : FACTEURS DE DÉVELOPPEMENT DES PLURILINGUISMES .....</b>	 <b>174</b>
<b>1. Mobilité des personnes .....</b>	<b>175</b>
1.1. « Migration » et « mobilité » .....	175
1.2. Migrations et héritages linguistiques .....	177
1.3. Migrations et déplacements temporaires des interrogés.....	179
1.3.1. <i>Causes de mobilité</i> .....	179
1.3.2. <i>Installations en contextes homoglosses ou alloglosses</i> .....	182
<b>2. Multilinguisme des territoires.....</b>	<b>183</b>
<b>3. Sociabilités plurilingues.....</b>	<b>185</b>
<b>4. Place des langues dans la formation scolaire.....</b>	<b>188</b>
4.1. Langues de première scolarisation .....	189
4.1.1. <i>Même-s langue-s familiale-s et de première scolarisation</i> .....	189
4.1.2. <i>Langues « ajoutées » dans le cadre scolaire</i> .....	190
4.1.3. <i>Langues « exclues » du cadre scolaire</i> .....	191

4.1.4. Substitutions de langues par le cadre scolaire.....	192
4.2. Autres langues apprises en contexte scolaire et universitaire .....	194
<b>5. Valeurs économiques des langues.....</b>	<b>195</b>
<b>6. Revalorisation de langues dominées.....</b>	<b>199</b>
6.1. Intégration dans les systèmes éducatifs.....	200
6.2. Développement de l'édition .....	202
<b>7. Circulation des contenus et biens culturels.....</b>	<b>203</b>
<b>8. Conclusion du chapitre.....</b>	<b>207</b>
<b>CHAPITRE 5 : CIRCULATION DES LIVRES ET PRESCRIPTION MONDIALISÉE.....</b>	<b>209</b>
<b>1. Circulation des livres .....</b>	<b>210</b>
1.1. Accessibilité des livres imprimés dans les réseaux commerciaux .....	210
1.1.1. Hausse des importations et exportations de livres .....	210
1.1.2. Diversification des lieux et modes de vente.....	213
1.1.3. Mobilités et achats de livres.....	216
1.2. Limites et inégalités dans la circulation des livres imprimés .....	217
1.3. E-books et livres numérisés .....	218
1.3.1. Langues et lectures sur écran.....	220
1.3.2. Coût et gratuité .....	223
1.3.3. Coexistence du numérique et de l'imprimé .....	224
1.4. Emprunts en bibliothèque .....	225
1.5. Échanges informels et cadeaux .....	227
<b>2. Prescription mondialisée .....</b>	<b>229</b>
2.1. Par les médias et Internet .....	230
2.2. Par la promotion commerciale .....	230
2.3. Par d'autres produits culturels.....	231
2.4. Par les enseignants .....	233
2.5. Par le « bouche-à-oreille » anonyme.....	236
2.6. Par les proches .....	238
<b>3. Conclusion du chapitre.....</b>	<b>240</b>
<b>PARTIE III : PRATIQUES PLURILINGUES DE LECTURE DE LIVRES</b>	
<b>CHAPITRE 6 : FINALITÉS DES PRATIQUES DE LECTURE .....</b>	<b>244</b>
<b>1. Lire pour réfléchir, connaître, comprendre .....</b>	<b>245</b>
1.1. Lectures à des fins d'études et professionnelles.....	246
1.2. Lectures de formation personnelle .....	249
1.2.1. Formation intellectuelle .....	249
1.2.2. Réflexion spirituelle .....	249
1.2.3. Familiarisation culturelle .....	250
<b>2. Lire à des fins pratiques .....</b>	<b>253</b>
<b>3. Lire pour s'appropriier ou se réappropriier des langues.....</b>	<b>254</b>
3.1. Améliorer ses compétences linguistiques .....	254
3.2. Ne pas oublier des langues.....	259
3.3. Lire pour lire des langues.....	260
3.4. Lire en version originale .....	261
<b>4. Lire pour acquérir du capital symbolique.....</b>	<b>263</b>
<b>5. Lire pour se détendre, se divertir, s'évader.....</b>	<b>266</b>
<b>6. Lire pour ou avec des enfants .....</b>	<b>269</b>
<b>7. Conclusion du chapitre.....</b>	<b>272</b>
<b>CHAPITRE 7 : LANGUES DE LECTURE .....</b>	<b>275</b>
<b>1. « Langue » : un terme problématique.....</b>	<b>275</b>
1.1. De la définition des « langues » .....	275
1.2. Les « langues » des livres .....	277
1.3. Solutions provisoires.....	279

<b>2. Langues premières et langues étrangères .....</b>	<b>280</b>
2.1. De multiples « combinaisons » de langues de lecture .....	281
2.2. Usages asynchrones des langues .....	284
<b>3. Langues dominantes et langues dominées .....</b>	<b>286</b>
3.1. Choix terminologiques .....	286
3.2. Indicateurs d'inégalités linguistiques .....	288
3.2.1. <i>Obligation et contingence</i> .....	288
3.2.2. <i>Volume de capital symbolique associé aux langues</i> .....	291
3.3. Réactions des lecteurs à ces inégalités .....	294
<b>4. Langues locales et langues non locales .....</b>	<b>297</b>
4.1. Langues locales .....	297
4.1.1. <i>La mobilité comme déclencheur</i> .....	297
4.1.2. <i>Importance du contexte</i> .....	298
4.2. Langues non locales .....	299
<b>5. Langues non utilisées pour la lecture de livres .....</b>	<b>300</b>
5.1. Langues premières .....	300
5.2. Langues étrangères .....	302
<b>6. Changements dans les langues de lecture .....</b>	<b>303</b>
<b>7. Conclusion du chapitre .....</b>	<b>305</b>
<b>CHAPITRE 8 : LIVRES LUS .....</b>	<b>307</b>
<b>1. Catégories et genres éditoriaux .....</b>	<b>308</b>
1.1. Remarques sur les classifications des livres .....	308
1.2. Genres éditoriaux recommandés en didactique des langues étrangères .....	309
1.3. Catégories et genres éditoriaux plus ou moins déclarables .....	311
1.4. Homogénéité ou hétérogénéité des livres lus ? .....	313
1.4.1. <i>Dans les références à des ouvrages précis</i> .....	313
1.4.2. <i>Dans les déclarations générales</i> .....	316
1.5. Fiction <i>versus</i> non-fiction .....	317
<b>2. Usages différenciés des langues de lecture .....</b>	<b>319</b>
2.1. Écarts entre langues premières et langues étrangères .....	319
2.2. Genres éditoriaux lus en langues étrangères .....	321
2.2.1. <i>Ouvrages littéraires pour lecteurs en langues étrangères</i> .....	321
2.2.2. <i>Genres éditoriaux « tous publics »</i> .....	323
2.3. Usages limités et « chasses gardées » de langues de lecture .....	324
2.4. Différences dans les offres éditoriales .....	325
<b>3. (Il)légitimité des livres lus .....</b>	<b>330</b>
3.1. De la légitimité culturelle des livres .....	330
3.2. Dissonance culturelle dans les pratiques des enquêtés .....	332
3.3. Langues de lecture et (il)légitimité culturelle .....	333
3.3.1. <i>Langues dominantes et dominées</i> .....	333
3.3.2. <i>Langues premières et étrangères</i> .....	335
3.4. Différentes perceptions de la légitimité et de l'illégitimité .....	339
3.4.1. <i>Par catégories et genres éditoriaux</i> .....	339
3.4.2. <i>Valeurs symboliques et préférences personnelles</i> .....	341
3.5. Classiques et best-sellers .....	342
<b>4. Versions originales et traductions .....</b>	<b>345</b>
4.1. Reproches faits aux traductions .....	346
4.2. Et pourtant ils en lisent .....	347
4.3. Traductions et documents authentiques .....	352
<b>5. Origines géoculturelles des livres lus .....</b>	<b>355</b>
5.1. Culture globale et cultures locales .....	355
5.2. Références multiculturelles et répertoires pluriculturels .....	356
5.3. Part des cultures minorées .....	358
<b>6. Variations dans le temps .....</b>	<b>363</b>
<b>7. Conclusion du chapitre .....</b>	<b>364</b>

<b>CHAPITRE 9 : MODALITÉS DE LECTURE.....</b>	<b>368</b>
<b>1. Quantités de livres lus.....</b>	<b>368</b>
1.1. Complexité des estimations .....	368
1.2. Variations dans le temps .....	370
1.3. Variations selon les langues.....	372
<b>2. Contextes des pratiques de lecture .....</b>	<b>374</b>
2.1. Lieux et temps de lecture .....	374
2.2. Lectures solitaires et lectures collectives .....	376
<b>3. Façons de lire.....</b>	<b>377</b>
3.1. Lectures silencieuses et lectures sonores .....	377
3.2. Lectures linéaires et lectures de consultation .....	379
3.3. Usages du paratexte .....	380
3.4. Sauts de pages et abandons .....	381
3.5. Traces de lecture .....	382
3.6. Recours aux dictionnaires .....	383
3.7. Relectures .....	384
<b>4. Difficultés de lecture .....</b>	<b>385</b>
4.1. Déséquilibres entre les langues .....	385
4.1.1. <i>Principales difficultés linguistiques</i> .....	386
4.1.2. <i>Langues étrangères et langues premières</i> .....	387
4.2. Obstacles autres que linguistiques .....	389
4.2.1. <i>Difficultés dues aux catégories et genres éditoriaux</i> .....	389
4.2.2. <i>Difficultés textuelles</i> .....	390
4.2.3. <i>Références culturelles obscures</i> .....	390
4.3. Réactions aux difficultés.....	391
<b>5. Entre les langues .....</b>	<b>395</b>
5.1. Confusions interlinguistiques.....	395
5.2. Transferts de compétences et intercompréhension.....	395
5.3. Traductions mentales .....	397
<b>6. Conclusion du chapitre.....</b>	<b>398</b>

#### PARTIE IV : DIMENSIONS AFFECTIVES ET IDENTITAIRES

<b>CHAPITRE 10 : RAPPORTS AUX LIVRES ET À LA LECTURE.....</b>	<b>402</b>
<b>1. Du goût des livres.....</b>	<b>402</b>
1.1. Une activité différemment valorisée selon les (mi)lieux.....	403
1.2. Un goût individuel fluctuant.....	404
<b>2. Rapports à l'objet-livre .....</b>	<b>406</b>
2.1. Différents objets-livres selon les traditions éditoriales .....	407
2.2. Livres imprimés et livres numériques.....	409
<b>3. Langues, lectures et émotions .....</b>	<b>411</b>
3.1. Des émotions lectorales différentes en langues premières et étrangères ? .....	411
3.2. La lecture comme mode de socialisation virtuelle ? .....	414
3.3. À chaque langue ses émotions ? .....	416
3.4. Potentielles différences entre oral et écrit.....	417
<b>4. Lectures et réel.....</b>	<b>418</b>
4.1. Lectures et rêves .....	418
4.2. Des livres à la réalité.....	419
<b>5. Lectures et mémoire .....</b>	<b>421</b>
5.1. Lectures et souvenirs personnels.....	421
5.2. Souvenirs et oubli des livres lus.....	422
<b>6. Conclusion du chapitre.....</b>	<b>424</b>
<b>CHAPITRE 11 : RAPPORTS AUX LANGUES ET AUX CULTURES .....</b>	<b>428</b>
<b>1. Rapports aux langues .....</b>	<b>428</b>
1.1. Langues aimées, langues préférées .....	428

1.2. Langues moins ou pas aimées.....	432
1.3. Des rapports mouvants.....	434
1.4. Goûts et pratiques .....	435
<b>2. Rapports aux cultures.....</b>	<b>436</b>
2.1. Perceptions des cultures.....	436
2.1.1. <i>Différentes acceptions du mot « culture »</i> .....	436
2.1.2. <i>Syncrétisme des cultures et des biens culturels</i> .....	440
2.1.3. <i>Définir les cultures ?</i> .....	443
2.2. Pluriculturalismes individuels.....	444
2.3. Dissemblances et ressemblances culturelles .....	445
2.4. Attraction ou répulsion pour des produits et traits culturels .....	447
2.5. Lectures de livres et (ré)appropriations culturelles .....	452
<b>3. Rapports entre langues et cultures.....</b>	<b>453</b>
3.1. Concordances entre langues et cultures .....	454
3.2. Dissonances entre langues et cultures .....	455
3.3. Langues et cultures ou langues-cultures ?.....	456
<b>4. Conclusion du chapitre.....</b>	<b>457</b>
<b>CHAPITRE 12 : IDENTIFICATIONS .....</b>	<b>462</b>
<b>1. Identités, identifications .....</b>	<b>462</b>
<b>2. Le jeu des identifications .....</b>	<b>464</b>
2.1. Nationalités et pseudonymes des lecteurs interviewés.....	464
2.2. Langues et cultures d'identification .....	467
2.2.1. <i>Identifications et non-identifications à une langue ou une culture</i> .....	467
2.2.2. <i>Langues et cultures étrangères adoptées</i> .....	470
2.2.3. <i>Identifications peu marquées ou plurielles</i> .....	472
2.3. Identifications contrôlées.....	473
<b>3. Rôles et impacts des pratiques de lecture .....</b>	<b>474</b>
3.1. Pratiques de lecture et identifications .....	474
3.2. Décentrations et appropriations .....	476
<b>4. La pluralité au singulier ? .....</b>	<b>477</b>
4.1. Bibliothèques privées.....	478
4.2. Guerres et paix dans les répertoires linguistiques .....	478
4.2.1. <i>Conflits et concurrences entre les langues</i> .....	479
4.2.2. <i>Répertoires plutôt sereins</i> .....	481
4.3. Des personnalités multiples ?.....	483
4.4. Associations et dissociations des langues .....	484
<b>5. Visions du plurilinguisme et du pluriculturalisme.....</b>	<b>486</b>
5.1. Inconvénients du plurilinguisme .....	487
5.2. Éloges du plurilinguisme et du pluriculturalisme .....	489
<b>6. Conclusion du chapitre.....</b>	<b>490</b>
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>495</b>
<b>Rappels.....</b>	<b>495</b>
<b>Implications .....</b>	<b>502</b>
<b>Ouvertures.....</b>	<b>507</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>509</b>
<b>INDEX.....</b>	<b>560</b>
<b>TABLE DES FIGURES .....</b>	<b>572</b>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>574</b>

## INTRODUCTION

*In this sense, learning never stops in plurilingual communication. If there is no language use without learning, there is also no language learning outside of use.*

Suresh Canagarajah, “The plurilingual tradition and the English language in South Asia”, *AILA Review*, 2009, p. 17.

### Pratiques culturelles et appropriations de langues

En 2011, un dénommé Jose Miranda a posté la question suivante sur un forum en ligne : “¿Cuáles son tus consejos para aprender otro idioma?” (« Quels sont tes conseils pour apprendre une autre langue ? »)<sup>1</sup>. Cette interrogation a suscité 709 réponses, principalement en espagnol, dont beaucoup sont redondantes, les participants prenant apparemment peu la peine de se lire les uns les autres. 491 d’entre eux ont fait part de la ou des meilleures actions à entreprendre, à leur avis, pour apprendre des langues<sup>2</sup>. La consommation de biens culturels arrivait en tête (384 conseils, présence dans 78 % des réponses<sup>3</sup>), loin devant l’apprentissage guidé en présentiel ou en ligne (190 conseils, 39 %), la communication directe ou virtuelle – immersion incluse – avec des locuteurs de la langue cible (180 conseils, 37 %) et les méthodes plus traditionnelles d’auto-apprentissage (faire des exercices, etc., 65 conseils, 13 %)<sup>4</sup>. Une large majorité de ces internautes (entre autres) hispanophones considérait donc la réception de produits culturels comme un excellent moyen d’apprendre des langues. Ils étaient deux fois plus nombreux à conseiller à Jose Miranda de regarder des films, des dessins animés ou des séries télévisées, d’écouter des chansons ou la radio, de lire la presse ou des livres qu’à lui recommander de prendre des cours de langue, collectifs ou particuliers.

---

<sup>1</sup> MIRANDA, J. & al., “¿Cuáles son tus consejos para aprender otro idioma?”, *Yahoo Respuestas*, 2011, web visitada el 05/04/2013.

<sup>2</sup> 12 réponses ont été écartées car il s’agissait de spams ou de publicités. 206 n’ont pas été comptées car trop vagues (« pratiquer ») ou n’évoquant pas d’actions concrètes : être jeune, être motivé, conseils sur les langues à apprendre plutôt que sur les façons d’apprendre, etc.

<sup>3</sup> Le visionnage de productions audiovisuelles est le conseil le plus fréquent (163), suivi de l’écoute de chansons ou d’émissions de radio (126), puis de la lecture de livres et de presse (91).

<sup>4</sup> D’autres conseils pratiques (changer la langue d’interface de son téléphone portable, penser dans la langue, etc.) apparaissaient dans 60 réponses (12 %). Le total des pourcentages dépasse 100 % car de nombreux intervenants ont donné plusieurs conseils de types différents.

Louis Porcher écrivait en 1991 que « les langues, peu à peu, sont en train d'échapper à l'enseignement », concurrencé par les médias et les mobilités<sup>5</sup>. Sans aller jusque là, on constate que les pratiques culturelles<sup>6</sup> semblent jouer, dans les démarches d'appropriation individuelles, un rôle inversement proportionnel au faible intérêt qu'elles suscitent en didactique des langues et des cultures. La consommation de certains biens culturels (livres, journaux, films et émissions de télévision) était une raison d'apprendre ou d'améliorer ses compétences en langues pour 17 % des Européens interrogés lors d'un sondage Eurobaromètre en 2007<sup>7</sup>. La série télévisée coréenne *Winter Sonata* aurait incité nombre de « ménagères d'âge moyen » japonaises à se mettre au coréen<sup>8</sup>. Ce serait également à cause de séries et chansons coréennes que des étudiants chinois de Vancouver cherchent à parler coréen avec leurs camarades de cours d'anglais académique<sup>9</sup>. Le succès mondial de musiciens sud-américains ou étasuniens chantant, entre autres, en espagnol ou en "Spanglish" (Shakira, Jennifer López, Ricky Martins, etc.), pousserait quantité d'adolescents dans le monde à apprendre l'espagnol<sup>10</sup>. Ce serait pour « des raisons d'ordre esthétique ou culturel au sens large du terme (beaux-arts, cinéma, littérature, mode, cuisine, chanson, etc.) » que beaucoup de jeunes Japonais choisissent d'étudier le français à l'université<sup>11</sup>. Les produits culturels ne feraient pas qu'attirer de nouveaux apprenants de langues, ils serviraient fréquemment de supports d'auto-apprentissage, seuls ou en parallèle d'apprentissages formels<sup>12</sup>. Les livres ne sont pas en reste, comme on le verra tout au long de ce travail ; et ce, quels que soient les âges des apprenants.

---

<sup>5</sup> PORCHER, L., « Médias d'aujourd'hui et (peut-être) de demain », in COSTE, D. & HÉBRARD, J., *Recherches et Applications*, 1991, p. 168-169.

<sup>6</sup> On entend par « pratiques culturelles » les consommations de biens culturels. Ces derniers « se définissent comme des biens de consommation qui véhiculent des idées, des valeurs symboliques et des modes de vie, comme les livres, les revues, les produits multimédias, les logiciels, les enregistrements, les films, les vidéos, les programmes audiovisuels, l'artisanat et la création de modes ». Porteurs de « contenus culturels » spécifiques, ils sont à distinguer des « biens d'équipement » comme « les CD vierges, les fournitures cinématographiques, les téléviseurs et les plans d'architecte ». UNESCO, *Échanges internationaux d'une sélection de biens et services culturels*, 2005, p. 14 et 45.

<sup>7</sup> Cette raison était particulièrement fréquente en Estonie (34 %), en Finlande (32 %) et en Suède (30 %). Elle était avancée par 15 % des répondants en France et 12 % des répondants en Espagne. COMMISSION EUROPÉENNE, *Eurobarometer. European Cultural Values*, 2007, p. 52-53 et 167 ; COMMISSION EUROPÉENNE /EUROSTAT, *Cultural Statistics*, 2011, p. 156.

<sup>8</sup> IWABUCHI, K., « Au-delà du "cool Japan"... », *Critique internationale*, 2008, p. 46.

<sup>9</sup> MARSHALL, S. & MOORE, D., "2B or Not 2B Plurilingual?", *TESOL Quarterly*, 2013, p. 489.

<sup>10</sup> MAR-MOLINERO, C., "The Spread of Global Spanish: From Cervantes to *reggaetón*", in COUPLAND, N. (ed.), *The Handbook of Language and Globalization*, 2010, p. 176.

<sup>11</sup> CASTELLOTTI, V., « Enseigner des cultures ou construire des parcours interculturels ? », in BRANCOURT, V. (mod.), « La culture dans tous ses états », *23<sup>e</sup> Rencontres pédagogiques du Kansai*, 2009, p. 68-69.

<sup>12</sup> Pour les productions audiovisuelles, voir : BARONI, R. & JEANNERET, T., « Différences et pouvoirs du français », *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, 2009, p. 3 ; COTS, J. M. & NUSSBAUM, L., "Communicative Competence and Institutional Affiliation", *International Journal of Multilingualism*, 2008, p. 28 & 34 ; LASAGABASTER, D., « Les attitudes linguistiques », *ÉLA*, 2006, p. 396 ; LEBRETON, M., JACONELLI, M. & FEUILLET, J., « Représentations des langues et motivations pour leur apprentissage :

*Karen*: When did you come to Canada?  
*Joong-ha* [English language learner, 11 years old]: Two years ago.  
*Karen*: Did you speak English in Korea?  
*Joong-ha*: No.  
*Karen*: So you've learned all your English in the last two years?  
*Joong-ha*: Yes.  
*Karen*: That's amazing. That's fantastic. Has it been easy for you to learn English?  
*Joong-ha*: No.  
*Karen*: What has helped you to learn English?  
*Joong-ha*: Reading comics.  
*Karen*: Seriously?  
*Joong-ha*: Yeah, I read a comic every day. I read *Calvin and Hobbes* and *Archies* and adventure things.<sup>13</sup>

En dépit de leur banalité et des liens qu'elles entretiennent avec des formes d'apprentissage moins « sauvages »<sup>14</sup>, les pratiques culturelles plurilingues intéressent peu de didacticiens. Elles sont généralement mentionnées en passant, sans faire l'objet d'analyses approfondies<sup>15</sup>. Quand *Le français dans le monde* consacre un dossier de dix pages aux « Pratiques de lecture : le livre en mutation », seules sont évoquées les mutations technologiques. La question des langues de lecture n'est abordée que dans une brève allusion au fonds de la médiathèque de l'Institut français d'Oslo, comportant des « romans, essais, BD » en français mis à la disposition des apprenants<sup>16</sup>.

## Des pratiques « quasi invisibles »

Plusieurs phénomènes peuvent expliquer ce manque d'intérêt. Les institutions éducatives ne sont pas très « réceptives » aux usages qu'elles n'ont pas suscités et ne peuvent contrôler : « ce qui n'a pas été acquis scolairement est bien souvent relégué ou

---

quelle prise de conscience plurilingue à l'école primaire ? », in BIGOT, V. & al. (dir.), *Vers le plurilinguisme ?*, 2013, p. 182 ; PILLER, I. & TAKAHASHI, K., "A passion for English", in PAVLENKO, A. (dir.), *Bilingual Minds*, 2006, p. 66 ; TAYLOR, L. K., "Of Mother Tongues and Other Tongues", *The Canadian Modern Language Review*, 2008, p. 110.

<sup>13</sup> « *Karen* : Quand est-ce que tu es arrivé au Canada ? *Joong-ha* [apprenant d'anglais, 11 ans] : Ça fait deux ans. *Karen* : Est-ce que tu parlais anglais en Corée ? *Joong-ha* : Non. *Karen* : Donc, tu as appris tout ton anglais dans les deux dernières années ? *Joong-ha* : Oui. *Karen* : C'est incroyable. C'est génial. Est-ce que c'était facile pour toi d'apprendre l'anglais ? *Joong-ha* : Non. *Karen* : Qu'est-ce qui t'a aidé à apprendre l'anglais ? *Joong-ha* : Lire des BD. *Karen* : Vraiment ? *Joong-ha* : Oui, je lis une BD par jour. Je lis *Calvin et Hobbes* et *Archie* et des trucs d'aventures. » NORTON, B. & VANDERHEYDEN, K., "Comic book culture and second language learners", in NORTON, B. & TOOHEY, K. (eds), *Critical pedagogies and language learning*, 2004, p. 201 (traduction M. R.).

<sup>14</sup> BARBOT, M.-J., *Les Auto-apprentissages*, 2001, p. 16.

<sup>15</sup> Citons cependant la thèse d'Amel Boughnim : BOUGHNIM, A., *L'acquisition d'une langue étrangère en autonomie par la télévision*, 2010. Voir aussi les travaux présentés dans le [chapitre 2 : section 3](#).

<sup>16</sup> *Le français dans le monde*, n° 380, 2012, p. 46-55.



au moins inexploité »<sup>17</sup>. Les manifestations du plurilinguisme et du pluriculturalisme des élèves et étudiants n'y sont pas toujours reconnues<sup>18</sup>. Une des raisons du « presque divorce entre école et plurilinguisme » serait l'étanchéité des établissements de formation aux « lieux et modes d'apprentissage extrascolaires »<sup>19</sup>. L'autonomie des apprenants a beau être, depuis les années 1970, une finalité essentielle des enseignements de langues<sup>20</sup>, rappelée dans le *Cadre européen de référence pour les langues* (CECRL)<sup>21</sup>, les pratiques autonomes effectives ne font guère couler d'encre.

Elles le font d'autant moins quand il s'agit de pratiques de réception. Comme l'écoute de musique ou le visionnage de productions audiovisuelles, la lecture « s'évanouit sitôt achevée, même lorsqu'elle produit des effets durables chez le lecteur » et « ne laisse pas de traces matérielles et analysables »<sup>22</sup>. Il est bien plus commode d'étudier des pratiques d'écriture ou les écrits qui en résultent. D'ailleurs, de très nombreux travaux ont été consacrés aux écrivains plurilingues<sup>23</sup>.

Le traitement déséquilibré des pratiques langagières et culturelles s'explique aussi par une asymétrie symbolique entre production et réception. Depuis au moins l'Antiquité grecque, le scripteur est présenté comme « dominant, actif, victorieux » quand le lecteur, « passif », « subit l'écriture » et occupe « la position du vaincu »<sup>24</sup>. C'est pourquoi, en France, durant plusieurs siècles, on apprenait aux femmes à lire sans leur apprendre à

---

<sup>17</sup> PORCHER, L., *Le français langue étrangère*, 1995, p. 40.

<sup>18</sup> COSTE, D. & al., *Compétence plurilingue et pluriculturelle* [1997], 2009, p. 22 ; JEANNERET, T., « Enseigner et apprendre les langues à l'école », *Cahiers de l'institut de linguistique et des sciences du langage*, 2010, p. 2.

<sup>19</sup> COSTE, D., « Diversifier, certes... », in COSTE, D. & HÉBRARD, J., *Recherches et applications*, 1991, p. 171.

<sup>20</sup> HOLEC, H., « Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé », *Recherches et applications*, 1992, p. 46 ; PORCHER, L. (entretien avec), « Histoire d'autonomie », in GROUX, D. & HOLEC, H. (dir.), *Une identité plurielle*, 2003, p. 311. En didactique des langues, l'autonomie est souvent réduite à la seule autonomie d'apprentissage : « l'autonomie est [...] la capacité à prendre en charge son propre apprentissage. » HOLEC, H., « Autonomie et apprentissage des langues étrangères », in ANDRÉ, B. (éd.), *Autonomie et enseignement*, 1989, p. 31. On adopte dans ce travail une vision plus large de l'autonomie qui comprend l'ensemble des pratiques langagières et culturelles, qu'elles soient ou non tournées vers l'apprentissage, dès lors qu'elles ne découlent pas uniquement d'injonctions externes – même si la limite peut être floue, comme on le verra dans le [chapitre 6](#). En effet, l'autonomie est, étymologiquement, le « fait de se gouverner d'apr[ès] ses propres lois » et désigne la « faculté [individuelle] de se déterminer par soi-même, de choisir ». ATILF, *TLFI*, dep. 1990.

<sup>21</sup> CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues* [2000], 2001, p. 114.

<sup>22</sup> ROY, M., « La référence comme effet de lecture », *Tangence*, 1994, p. 67. Voir aussi : EVANS, C., « Avant-propos : les mystères de la lecture », in EVANS, C. (dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet*, 2011, p. 9 ; PETIT, M., « Les pays lointains de la lecture », *Ethnologie française*, 2004, p. 609-615 ; ROUXEL, A., « Pratiques de lecture », *Le Français aujourd'hui*, 2007, p. 65-73.

<sup>23</sup> Entre autres : BÉNAT TACHOT, L. & GRUZINSKI, S. (dir.), *Passeurs culturels*, 2001 ; GASQUET, A. & SUAREZ, M. (dir.), *Écrivains multilingues et écritures métisses*, 2007 ; KARAFIÁH, J. & ROPARS, M.-C. (dir.), *Pluralité des langues et mythe du métissage*, 2004 ; PAVLENKO, A., « "The making of an American": Negotiation of identities at the turn of the twentieth century », in BLACKLEDGE, A. & PAVLENKO, A. (eds), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, 2004, p. 34-67.

<sup>24</sup> SVENBRO, J., *Phrasikleia*, 1988, p. 212-213.

écrire<sup>25</sup>. En dépit des appels à changer ces représentations<sup>26</sup>, les pratiques de réception restent souvent considérées comme « passives »<sup>27</sup>. Dans la théorie des actes de langage, qui a beaucoup influencé la didactique des langues depuis les années 1970, communiquer, c'est s'exprimer avant tout<sup>28</sup>. Malgré leur importance dans la plupart des situations de communication, l'écoute et la lecture sont donc fréquemment sous-estimées, voire tout bonnement oubliées<sup>29</sup>.

En réalité, à une production rationalisée, expansionniste, centralisée, spectaculaire et bruyante, fait face une production d'un type tout différent, qualifiée de « consommation », qui a pour caractéristiques ses ruses, son effritement au gré des occasions, ses braconnages, sa clandestinité, son murmure inlassable, en somme une quasi-invisibilité puisqu'elle ne se signale guère par des produits propres (où en aurait-elle la place ?) mais par un art d'utiliser ceux qui lui sont imposés.<sup>30</sup>

Une troisième explication, plus spécifique aux pratiques de lecture de livres, réside dans l'image élitiste qui colle aux lecteurs plurilingues. « Lire des livres » – entendu comme lire des romans, si possible légitimes – est implicitement présenté comme une preuve de parfaite maîtrise d'une langue. « Rares » seraient « les bilingues » ou les individus « capables de lire en plusieurs langues »<sup>31</sup> ; seuls « les polyglottes », notamment ces plurilingues professionnels que sont les traducteurs, permettraient « la communication entre les locuteurs des différentes langues »<sup>32</sup>. Bien des chercheurs, même en didactique des langues, partagent le « présupposé qu'il est très rare qu'un apprenant alloglotte [...] prenne l'initiative d'entreprendre une lecture solitaire »<sup>33</sup>. La « lecture en langue étrangère » – au singulier – a surtout été étudiée dans le cadre de la classe, sous la houlette d'un enseignant, sur des supports choisis par ce dernier et surtout envisagée comme une activité d'apprentissage.

---

<sup>25</sup> CHARTIER, R. (entretien avec), « L'écriture est toujours un pouvoir », *Les Collections de l'histoire*, 2005, p. 84 ; FURET, F. & OZOUF, J., *Lire et Écrire*, 1977, p. 356.

<sup>26</sup> CERTEAU, M. de, *La Culture au pluriel* [1974], 1980, p. 248 ; DONNAT, O. & al., *Manuel de bonne pratique sur l'élaboration d'enquêtes sur les comportements de lecture*, 2001, p. 139-140 ; FRAISSE, E. & MOURALIS, B., *Questions générales de littérature*, 2001, p. 201-208.

<sup>27</sup> Pour des critiques de l'expression « bilinguisme passif » : BILLIEZ, J., « Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête », in BLANCHET, P. & CHARDENET, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, 2011, p. 209 ; DEPREZ, C., *Les Enfants bilingues*, 1999, p. 56.

<sup>28</sup> DEBONO, M., « Pragmatique, théorie des actes de langage et didactique des langues-cultures », in CASTELLOTTI, V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, 2013, p. 436-437.

<sup>29</sup> CASTELLOTTI, V., « Centrer, innover, diversifier ? », *Les Cahiers de l'Acedle*, 2011, p. 127-129 ; SPAËTH, V., « Identifier et articuler les compétences dans l'enseignement /apprentissage du FLE », *Revue japonaise de didactique du français*, 2007, p. 43-44.

<sup>30</sup> CERTEAU, M. de, *L'Invention du quotidien I*, 1990, p. 53, voir aussi p. XXXVII.

<sup>31</sup> CALVET, L.-J., « La mondialisation au filtre des traductions » in NOWICKI, J. & al. (coord.), *Hermès*, 2007, p. 45-56 ; PLOQUIN, F. in RICEUR, P. (entretien avec), « La perte de la vue serait pour moi la perte de la lecture », *Le français dans le monde*, 2003, lu en ligne.

<sup>32</sup> HEILBRON, J., « Le système mondial des traductions », traduit de l'anglais par Anaïs Bokobza, in SAPIRO, G. (dir.), *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*, 2009, p. 253.

<sup>33</sup> BEMPORAD, C., « Attitudes et représentations face à la lecture littéraire en italien langue étrangère », in BEMPORAD, C. & JEANNERET, T. (coord.), *Études de lettres*, 2007, p. 118-119.

## À la croisée de récents courants de recherches

Les choses ont commencé à changer au cours des dernières décennies. Depuis le milieu des années 1980, des chercheurs anglo-saxons ont été incités, par la diffusion de l'anglais à l'échelle mondiale, l'accroissement des mobilités et la diversité linguistique croissante dans les écoles, à s'intéresser aux pratiques plurilingues « ordinaires » de l'écrit. Que leur sujet d'étude soit appelé "biliteracy"<sup>34</sup>, "multiliteracies"<sup>35</sup>, "multilingual literacies"<sup>36</sup> ou "pluriliteracies"<sup>37</sup>, ces travaux ont en commun "a social view of language and literacy"<sup>38</sup> (« une vision sociale de la langue et de la littéracie »). Ils accordent une grande attention aux contextes des pratiques, aux valeurs sociales et identitaires attribuées à l'écrit selon ces contextes et aux rapports de force sociaux et linguistiques qui sous-tendent les usages individuels<sup>39</sup>. Nombre d'études qualitatives ont ainsi porté sur les pratiques plurilingues de l'écrit, lecture incluse, et ce courant de recherche s'est étendu bien au-delà des aires anglophones.

En Europe, les travaux sur le plurilinguisme se sont multipliés depuis la fin des années 1990. En soutenant l'idée que les apprenants et usagers de langues sont des « acteurs sociaux » à part entière<sup>40</sup>, ils contribuent à combler le fossé entre pratiques scolaires et extra-scolaires. Ils ont également œuvré à la reconnaissance du fait que « le plurilinguisme des individus est quasiment la chose la mieux partagée du monde »<sup>41</sup> et n'est donc pas l'apanage d'une élite. Les études sur l'intercompréhension de langues plus ou moins apparentées ont montré qu'il est possible de comprendre des langues qu'on n'a pas formellement apprises ou dans lesquelles on n'est pas « expert ». Elles ont également revalorisé les pratiques de réception, notamment écrite, sur lesquelles

---

<sup>34</sup> HORNBERGER, N. H., "Biliteracy, transnationalism, multimodality, and identity", *Linguistics and Education*, 2007, p. 1-10.

<sup>35</sup> CUMMINS, J., "Identity Texts: The Imaginative Construction of self through Multiliteracies Pedagogy", in GARCIA, O. & al. (eds), *Imagining Multilingual Schools*, 2006, pp. 52-53. Notons toutefois que ce terme, lancé par le New London Group en 1996, vise surtout à désigner la multiplicité des supports offerts par les nouvelles technologies et les modes de communication qui en découlent. La diversité linguistique et culturelle des usages de l'écrit est évoquée, mais dans une moindre mesure. NEW LONDON GROUP, "A Pedagogy of Multiliteracies", *Harvard Educational Review*, 1996.

<sup>36</sup> MARTIN-JONES, M. & JONES, K. (eds), *Multilingual Literacies*, 2000.

<sup>37</sup> BARTLETT, L., GARCÍA, O. & KLEIFGEN, J., "From biliteracy to pluriliteracies", in AUER, P. & WEI, L. (eds), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, 2007, pp. 207-228.

<sup>38</sup> MARTIN-JONES, M. & JONES, K., "Introduction: Multilingual literacies", in MARTIN-JONES, M. & JONES, K. (eds), *Multilingual Literacies*, 2000, p. 1.

<sup>39</sup> WARRINER, D. S., "Multilingual literacies", in MARTIN-JONES, M. & al. (eds), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, 2012, pp. 509-511. Voir aussi [chap. 2 : section 3](#).

<sup>40</sup> COSTE, D. & al., *Compétence plurilingue et pluriculturelle* [1997], 2009, p. 9 et 15.

<sup>41</sup> COSTE, D., « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », in CASTELLOTTI, V. (coord.), *Les Cahiers de l'Acedle*, 2010, p. 144.

elles se sont largement appuyées<sup>42</sup>. Les pratiques culturelles des apprenants sont encouragées dans des documents comme le *Portfolio européen des langues* qui présente « la lecture » comme un moyen d'« accroître [son] expérience plurilingue et interculturelle »<sup>43</sup>. Les études sur l'auto-apprentissage et le développement de centres de ressources ont sans doute également favorisé la prise en compte de démarches d'appropriation non guidées. L'usage des (auto)biographies langagières comme outils de recherche et d'enseignement<sup>44</sup> a fait ressortir l'impact de pratiques autonomes sur l'apprentissage des langues et la complexité des plurilinguismes individuels.

Enfin, des chercheurs ont noté une revalorisation croissante des pratiques de consommation, dans des sociétés ayant « besoin de mobiliser [leurs] membres en tant que consommateurs »<sup>45</sup>. L'essor et la propagation de nouvelles technologies de communication, notamment Internet, rendent « plus visibles » des pratiques langagières et culturelles qui ne l'étaient guère auparavant<sup>46</sup>. Une multitude de blogs, forums et « groupes » dans les réseaux sociaux virtuels constituent des outils de choix pour étudier les pratiques d'amateurs<sup>47</sup> comme les usages plurilingues ordinaires<sup>48</sup>.

Pour toutes ces raisons, dans les travaux de didactique des langues portant sur la lecture, on observe un glissement de la figure du récepteur comme « apprenti-lecteur »<sup>49</sup> en langue étrangère, pâle copie d'un « lecteur natif » seul capable d'« authentiques » pratiques de lecture, à celle du « lecteur-acteur »<sup>50</sup> plurilingue dont l'activité est d'abord envisagée comme une pratique sociale. La plupart des recherches citées ci-dessus ne portent pas directement ou spécifiquement sur les pratiques culturelles en plusieurs langues, mais leur existence même rend possible un travail comme celui-ci.

---

<sup>42</sup> Voir notamment : COSTE, D. (dir.), *Les Langues au cœur de l'éducation*, 2013, p. 153-163 ; DABÈNE, L. (dir.), *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes*, 1994 ; DABÈNE, L. & DEGACHE, C. (coord.), *ÉLA*, 1996 ; DOYÉ, P., *L'Intercompréhension*, 2005.

<sup>43</sup> CONSEIL DE L'EUROPE, « Introduction », *Le Portfolio européen des langues*, 2001.

<sup>44</sup> BARONI, R. & BEMPORAD, C., « Exploitation de la démarche biographique en classe de langue », *A contrario*, 2011, p. 117-133 ; JEANNERET, T., « Enseigner et apprendre les langues à l'école », *Cahiers de l'institut de linguistique et des sciences du langage*, 2010, p. 1-7. MOLINIÉ, M. (coord.), *Recherches et applications*, 2006 ; MOLINIÉ, M., « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langue à l'herméneutique du sujet plurilingue », in BLANCHET, P. & CHARDENET, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, 2011, p. 144-147.

<sup>45</sup> BAUMAN, Z., *Le Coût humain de la mondialisation [1998]*, 1999, p. 123. Voir aussi : APPADURAI, A., *Après le colonialisme*, 2001, p. 79-80.

<sup>46</sup> PENLOUP, M.-C., « Littératies numériques : quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture ? », in MOORE, D. & MOLINIÉ, M. (coord.), *Les Cahiers de l'Acedle*, 2012, p. 137-138.

<sup>47</sup> MARIET, F., « Des problèmes d'une science des médias posés à propos d'Internet », in GROUX, D. & HOLEC, H. (dir.), *Une identité plurielle*, 2003, p. 199 ; FLICHY, P., *Le Sacre de l'amateur*, 2010.

<sup>48</sup> PIEROZAK, I., « Communication électronique et construction de compétences en langue autre, hors contexte pédagogique », *Lidil*, 2007, p. 189-210 ; SOCKETT, G., « Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédias », *Les Cahiers de l'Acedle*, 2011, p. 29-45 ; WARSCHAUER, M., « Millennialism and media », *AILA Review*, 2001, pp. 49-59.

<sup>49</sup> GREMMO, M.-J., « Apprenant en langue ou apprenti-lecteur ? », *Mélanges CRAPEL*, 1980, p. 45-64.

<sup>50</sup> BEMPORAD, C., *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues...*, 2012, p. 80.

## Pourquoi étudier les pratiques plurilingues de lecture de livres ?

Il y a au moins trois grandes raisons de s'intéresser aux pratiques culturelles plurilingues. En premier lieu, elles font partie intégrante de démarches d'appropriation. Comme on l'a vu au début de cette introduction, l'accès à des biens culturels est une motivation banale pour apprendre des langues. En participant au prestige ou à l'attrait de certains idiomes, les produits des industries de la culture font, en quelque sorte, office d'appâts. Au-delà de l'impulsion initiale, ils sont fréquemment utilisés comme supports d'appropriation, en marge ou en parallèle d'apprentissages guidés. Qu'elles visent ou non à l'apprentissage, les pratiques culturelles participent en tout cas aux rapports que les individus entretiennent avec leurs langues et leurs cultures.

Les biens culturels – à commencer par les livres – sont utilisés depuis des millénaires comme supports d'enseignement dans des cadres formels. Ces usages ont été particulièrement discutés et enrichis depuis le dernier tiers du XX<sup>e</sup> siècle, lorsque l'approche communicative leur a donné le statut de « documents authentiques », reflétant des manières d'interagir plus « naturelles » que les matériaux pédagogiques. En outre, les pratiques autonomes de communication, auxquelles appartiennent les pratiques culturelles, sont censées être la finalité de tout enseignement-apprentissage.

La dernière raison, sans doute la plus importante, est que les pratiques culturelles plurilingues peuvent en dire long sur les façons dont des individus vivent leur pluralité linguistique et culturelle au quotidien. Mieux connaître les usages autonomes de plusieurs langues et cultures semble nécessaire, dès lors qu'on entend leur faire une place et les développer en cours de langue-s.

Dans le vaste ensemble des pratiques culturelles, ce travail se limitera aux pratiques de lecture. Si le plurilinguisme individuel apparaît de plus en plus comme « une réalité ordinaire »<sup>51</sup>, largement majoritaire à l'échelle du globe<sup>52</sup>, il semble que les pratiques plurilittéraires soient encore sous-estimées. Peu de chercheurs supposent, comme Daniel Cassany, que les usages plurilingues de l'écrit sont extrêmement courants dans la population alphabétisée mondiale<sup>53</sup>. Face à la multiplicité des biens culturels destinés à être lus (presse, sites Internet, etc.), on a choisi de se concentrer sur les livres.

---

<sup>51</sup> BEACCO, J.-C., *Langues et répertoire de langues*, 2005, p. 20.

<sup>52</sup> Entre autres : CALVET, L.-J., « Identités et plurilinguisme », *Actes du colloque « Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation »*, 2001 ; FRAISSE, E., *Littérature et mondialisation*, 2012, p. 24 ; GOHARD-RADENKOVIC, A., « De la didactique d'une langue à la didactique des langues », *Éducation et sociétés plurilingues*, 2004, p. 50-51 ; LÜDI, G. & PY, B., *Être bilingue* [1986], 2003, p. 1 ; PYM, A., « Translation vs Language Learning in International Institutions », *Cultus*, 2008 ; STRATILAKI, S., *Discours et représentations du plurilinguisme*, 2011, p. 377.

<sup>53</sup> CASSANY, D., « Investigaciones sobre lectura y escritura multilingües desde las ciencias del lenguaje », *V Encuentro Internacional sobre Lectura y Desarrollo*, 2004, p. 1-16. Voir aussi : CAIN, K. & DEACON,

En 1964, l'Unesco a défini le livre comme « une publication non périodique imprimée comptant au moins 49 pages »<sup>54</sup>. La dimension « publiée », c'est-à-dire « publique » est bien plus essentielle que le nombre de pages, puisque c'est elle qui transforme des textes et des images en « livres »<sup>55</sup>. La précision « non périodique » les différencie des publications de presse dont le contenu change régulièrement (revues, journaux, magazines). Un livre est censé avoir un contenu stable, être « fini »<sup>56</sup>, même s'il est numérique. Sauf exceptions, les livres sont des biens culturels reproductibles à l'identique en un nombre variable d'exemplaires et sont conçus pour être vendus. En cela, ils constituent dans leur grande majorité des produits industriels et marchands<sup>57</sup>. Cette dimension est fréquemment occultée, au profit d'une dimension symbolique qui fait des livres les réceptacles de textes sacrés ou savants et d'œuvres artistiques porteuses de « valeurs »<sup>58</sup>. C'est à ce titre que les livres sont souvent associés à « la Culture » avec un grand « C » et au monde scolaire.

La lecture [de livres] n'est pas tout à fait une pratique culturelle comme les autres [...] : à une certaine période de l'existence de chacun, c'est la seule pratique qui a été durablement obligatoire, à la différence du cinéma, de la télévision, de la musique, du théâtre, etc. : tel est l'effet du lien particulier et étroit que le livre entretient avec l'école.<sup>59</sup>

C'est sans doute en raison de ces rapports anciens que les travaux sur la lecture en didactique des langues et des cultures tiennent peu compte des implications sociales des pratiques de lecture. Dans leur grande majorité, ces études traitent soit des opérations cognitives à l'œuvre dans la lecture et des moyens d'accroître les performances des apprenants, soit du bien-fondé de l'usage de textes littéraires en situation d'apprentissage formel. Quoique opposées, ces deux approches ont en commun d'amalgamer lectures scolaires – ou fortement contrôlées – et lectures en langues étrangères. Prêtant généralement peu d'attention aux pratiques autonomes, dont les finalités, les langues, les supports, les modalités et les enjeux peuvent diverger de ceux fixés par les institutions, elles laissent dans l'ombre de très larges pans des pratiques de lecture. La prise en compte des actes et des points de vue de lecteurs, ainsi que de

---

H., «What we have learned from 'learning to read in more than one language'», *Journal of Research in Reading*, 2011, pp. 1-5.

<sup>54</sup> Jusqu'à 48 pages, il s'agit de « brochures ». ESCARPIT, R., *La Révolution du livre* [1965], 1969, p. 55.

<sup>55</sup> CHARTIER, R., *L'Ordre des livres*, 1992, p. 21.

<sup>56</sup> CHARTIER, R., *L'Ordre des livres*, 1992, p. 15 ; WISCHENBART, R., « Un délicieux frisson », in COLLECTIF, *L'Europe lit*, 2010, p. 26-27.

<sup>57</sup> BENHAMOU, F., *L'Économie de la culture* [1996], 2001, p. 65.

<sup>58</sup> FRAISSE, E., « L'enseignement de la littérature : un monde à explorer », in FRAISSE, E. (coord.), *Revue internationale d'éducation*, 2012, p. 36.

<sup>59</sup> BARBIER-BOUVET, J.-F., « La fin et les moyens : méthodologies des enquêtes sur la lecture », in POULAIN, M. (dir.), *Pour une sociologie de la lecture*, 1988, p. 222. Voir aussi : LAHIRE, B., *L'Homme pluriel*, 2001, p. 165.

l'ensemble des genres éditoriaux qui constituent les livres, devrait offrir de nouvelles perspectives aux activités de lecture liées à l'apprentissage de langues.

La publication d'ouvrages dans une langue donnée – tout comme leur promotion dans un cadre scolaire – n'a rien d'évident. Plus encore que les pratiques orales, les pratiques littéraciées sont dépendantes et révélatrices des statuts des langues, donc des inégalités entre les groupes sociaux qui les utilisent. Les publications et leur diffusion reflètent des tensions en matière de légitimité culturelle et des concurrences linguistiques. D'autant plus que les langues jouent, dans l'accès aux livres et aux films, un rôle plus crucial que pour la musique ou les arts plastiques<sup>60</sup>. À bien des égards, « le livre n'est qu'un enjeu dans une lutte qui le dépasse »<sup>61</sup>. Dans le contexte de la mondialisation actuelle, les livres fournissent donc des indices sur les rapports de force linguistiques et culturels, ainsi que sur leurs évolutions à des niveaux aussi bien locaux qu'internationaux.

Le fait que les livres soient à la fois des produits marchands, des outils de légitimation linguistique et culturelle, des supports de divertissement et de formation au sens large rend les pratiques de lecture de livres particulièrement intéressantes pour la didactique des langues et des cultures. Car elles sont susceptibles de mettre en lumière des interdépendances, mais aussi d'éventuelles concurrences entre les acteurs économiques, les politiques linguistiques, les institutions éducatives ou culturelles et les usagers. À l'échelle individuelle, elles permettraient d'observer des articulations ou dissonances entre les domaines publics, éducationnels, professionnels et personnels<sup>62</sup>.

Enfin, les marchés du livre, comme ceux d'autres industries culturelles, connaissent de profonds bouleversements liés à des innovations techniques. L'émergence des livres numériques a déjà et aura certainement à long terme des incidences sur les pratiques de lecture. Toutefois, la « fascination »<sup>63</sup> pour ces nouveaux outils comporte le risque de surestimer leur influence, en leur attribuant toutes les évolutions observables dans le monde contemporain, dont l'éventuel accroissement des pratiques de lecture plurilingues. Mener une enquête approfondie sur de telles pratiques, dans des contextes où le livre imprimé reste le principal support de lecture, permet de rappeler que les technologies ne sont rien sans les humains qui les utilisent – ou ne les utilisent pas. Et, dans l'hypothèse où les e-books deviendront un jour plus communs que les livres papier, le présent travail pourra fournir des éléments de comparaison et de discussion pour de futures enquêtes sur les pratiques de lecture en plusieurs langues.

---

<sup>60</sup> SAPIRO, G., « Introduction », in SAPIRO, G. (dir.), *Translatio*, 2008, p. 7-8.

<sup>61</sup> ESCARPIT, R., *La Révolution du livre* [1965], 1969, p. 96.

<sup>62</sup> Ce sont les 4 grands « domaines » ou « sphères » d'utilisation des langues identifiées dans le CECRL. CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues* [2000], 2001, p. 41.

<sup>63</sup> DARNTON, R., *Apologie du livre* [2009], 2011, p. 167.

## Objectifs et questions de recherche

À travers l'étude des pratiques plurilingues de lecture de livres d'adultes résidant en Europe de l'Ouest<sup>64</sup>, ce travail entend contribuer à une meilleure compréhension des usages plurilingues et pluriculturels dans un contexte mondialisé. Un tel objectif ne soulève pas *une* question mais une myriade d'interrogations qui portent tant sur l'existence et les éventuelles caractéristiques des lecteurs plurilingues de livres, que sur les « pourquoi », les « comment », les supports et les effets de leurs pratiques de lecture. On abordera donc un certain nombre de « problèmes » concernant :

- l'ancienneté et l'ampleur actuelle des pratiques de lecture plurilingues ;
- les liens entre des phénomènes couramment regroupés sous le terme de « mondialisation » et les pratiques langagières et culturelles des individus ;
- les impacts des rapports de force linguistiques et culturels sur les pratiques ou l'absence de pratiques lectorales ;
- les différences entre pratiques de lecture en langues premières et en langues étrangères ;
- les variations et évolutions des pratiques selon les finalités des lectures, les langues, les supports, les contextes spatio-temporels ;
- les disparités entre pratiques langagières orales et écrites, de production et de réception ;
- les effets des rapports aux langues et aux cultures sur les pratiques culturelles et ceux des pratiques culturelles sur les rapports aux langues et aux cultures ;
- les enjeux sociaux, affectifs et identitaires qui peuvent sous-tendre les pratiques plurilingues de lecture de livres.

Ce faisant, on espère concourir aux réflexions théoriques sur les plurilinguismes et pluriculturalismes, ainsi que sur les rapports entre langues et cultures. On interrogera aussi des notions transversales en didactique, comme celles de « langue », de « culture », d'« altérité », car on considère, à la suite de Véronique Castellotti, que les termes et notions scientifiques sont des outils permettant d'étudier les pratiques langagières à un moment donné, et qu'ils sont toujours susceptibles d'être remis en question, modifiés, écartés ou remplacés<sup>65</sup>. Après bien d'autres, on se penchera sur la dichotomie, toujours courante, entre « langue maternelle » ou « langue première » et « langue étrangère », au singulier.

---

<sup>64</sup> Les terrains d'enquête et les critères de choix des informateurs sont présentés dans le [chapitre 3](#).

<sup>65</sup> CASTELLOTTI, V., « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », *Le Français aujourd'hui*, 2009, p. 109-110 ; CASTELLOTTI, V., « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre », in CASTELLOTTI, V. (coord.), *Les Cahiers de l'Acedle*, 2010, p. 201.



Il faut dire que, dans la plupart des travaux de didactique des langues sur la lecture, les deux lecteurs « types » restent « le lecteur natif », lisant avec aisance et plaisir dans « sa » langue première, et « le lecteur en langue étrangère », qui ne lirait qu'en classe ou presque, péniblement et de mauvaise grâce. Ce travail n'a pas pour objectif de proposer un troisième modèle qui supplanterait les deux autres, celui du « lecteur plurilingue » au singulier. On entend, au contraire, ne donner que des exemples – ni « mauvais », ni « à suivre » – de lecteurs plurilingues réels. Des lecteurs différant assez par leurs âges, leurs parcours, leurs pratiques, leurs goûts, etc., pour montrer justement la vanité des modèles et l'hétérogénéité des situations, des choix, des difficultés, des affects, etc., qui marquent les pratiques lectorales en plusieurs langues.

Nombre de travaux véhiculent implicitement ou explicitement l'idée qu'on lirait mieux et plus volontiers dans « sa langue maternelle », que le confort cognitif serait indispensable au plaisir de lire, que seules les versions originales seraient « authentiques », qu'il serait nécessaire – pour ne pas dire vital – d'aimer lire des livres, etc. En allant à leur encontre, on souhaite contribuer à faire évoluer des représentations susceptibles d'influer fortement sur les façons d'enseigner et d'apprendre<sup>66</sup>, alors qu'elles peuvent être très éloignées des réalités des pratiques autonomes. On ne pense pas que les activités de lecture en classe devraient imiter les pratiques hors classe. Mais une meilleure connaissance et prise en compte de ces pratiques « sauvages » permettrait de changer les regards portés sur les apprenants, d'ajuster les objectifs d'enseignement-apprentissage, d'élargir les supports de lecture, d'accorder une plus grande marge de manœuvre – c'est-à-dire une plus grande autonomie – à ces lecteurs plurilingues effectifs ou en puissance que sont tous les apprenants de langues<sup>67</sup>.

## Repères théoriques

Afin de faciliter la compréhension des différentes questions abordées, il est apparu plus pertinent de ne pas séparer, dans le présent travail, les réflexions théoriques des analyses

---

<sup>66</sup> Voir à ce sujet : ARNOLD, J., « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », *ÉLA*, 2006, p. 419 ; BEACCO, J.-C. & VÉRONIQUE, D., « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques : parcours d'une notion et perspectives de recherches », in BEACCO, J.-C. & al. (dir.), *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, 2005, p. 273 ; STARKEY-PERRET, R., « Représentations des enseignants sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants », *Les Cahiers de l'Acedle*, 2013, p. 177-200.

<sup>67</sup> Sur les nouvelles perspectives didactiques apportées par des recherches sur les pratiques littéraciées extra-scolaires : HULL, G. & SCHULTZ, K., « Literacy and Learning out of School », *Review of Educational Research*, 2001, pp. 575-611 ; SCHULTZ, K. & HULL, G., « Literacies in and out of School in the United States », in STREET, B. & HORNBERGER, N. H. (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2008, pp. 239-249.

des pratiques qu'elles sont censées éclairer. Plutôt que d'expliciter préalablement toutes les notions utilisées dans un chapitre dédié, on a choisi de les préciser ou de les discuter là où leur (tentative de) définition ou leur problématisation semblait nécessaire. Il convient donc de présenter ici les principaux positionnements théoriques et quelques-unes des notions-clefs de cette étude.

Les choix terminologiques de cette thèse résultent d'un compromis entre efforts de précision et souci d'intelligibilité. C'est pour être aussi juste que possible qu'on appellera langues « familiales » les langues parlées dans une famille, et langues « paternelles » ou « maternelles » celles respectivement parlées par ou avec chacun des parents. Mais, parce qu'on rédige avec les ressources discursives existantes et dans l'espoir d'être comprise, on a conservé certains termes, comme celui de « langues », en dépit de leur ambivalence, sans les mettre systématiquement entre guillemets.

On aura l'occasion de revenir sur cette question. Pour l'instant, on s'appuiera sur la définition de Monica Heller, selon laquelle “[a] language [is] a set of ideologically-defined resources and practices” (« [une] langue [est] un ensemble de ressources et de pratiques idéologiquement définies »), “which circulate in unequal ways in social networks and discursive spaces, and whose meaning and value are socially constructed within the constraints of social organizational processes, under specific historical conditions” (« qui circulent de manière inégale dans des réseaux sociaux et des espaces discursifs, et dont le sens et la valeur sont socialement construits selon les contraintes de processus d'organisation sociale, dans des conditions historiques données »)<sup>68</sup>. Autrement dit, on part du principe que les langues – tout comme les cultures, auxquelles pourrait bien s'appliquer cette définition – « ne sont pas des ensembles stables et finis »<sup>69</sup>, mais des constructions sociales mouvantes, hétérogènes et variables selon les contextes de communication.

Cette thèse en didactique des langues et des cultures se place dans la lignée des travaux européens sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme. Ces deux termes ont été largement diffusés grâce à la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle ». À la fin des années 1990, Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate l'ont définie comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des

---

<sup>68</sup> HELLER, M., “Bilingualism as ideology and practice”, in HELLER, M. (ed.), *Bilingualism*, 2007, p. 2 (traduction M. R.). Bien que “language” puisse se traduire par « langue » et par « langage », le cotexte de la citation induit qu'il est ici question de « langue ».

<sup>69</sup> CASTELLOTTI, V. & MOORE, D., « Les portfolios européens des langues », *Repères*, 2004, p. 175.

degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel »<sup>70</sup>. Contemporaine du concept de "multicompetence" de Viviane Cook<sup>71</sup>, avec lequel elle partage bien des points communs, cette notion visait à détacher les connaissances et usages de plusieurs langues des modèles du « bilingue » équilibré ou du « polyglotte » aux facultés extraordinaires,

- « en développant une vision globale et multiple plutôt qu'une approche segmentée des compétences linguistiques et du langage, de l'identité et de la culture ;
- en insistant sur le déséquilibre et sur l'imperfection de compétences partielles temporairement reconnues, plutôt que sur l'équilibre des compétences entre les langues ;
- en insistant sur les liens potentiels plutôt que sur la séparation de ses différentes composantes ;
- en développant une vision dynamique, située et contextualisée de la compétence, variable et évolutive dans le temps et selon les circonstances ;
- en englobant les circulations, médiations et passages entre les langues et entre les cultures ;
- en envisageant la compétence comme individuelle et singulière, et intimement liée aux parcours de vie et aux biographies personnelles et, à ce titre, soumise à l'évolution et au changement, que ce soit dans le cadre scolaire ou en dehors de celui-ci. »<sup>72</sup>

Cette compétence permet de « mobiliser » son « répertoire linguistique », soit « l'ensemble des variétés linguistiques – plus ou moins bien maîtrisées ou développées – que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés »<sup>73</sup>. Que lesdites variétés soient associées à une langue ou à plusieurs, ces répertoires sont toujours « pluriels », "hybrid" ou "mixed"<sup>74</sup> puisqu'on serait bien en mal de trouver un individu qui n'aurait jamais été confronté qu'à une seule variété d'une seule langue au cours de sa vie<sup>75</sup>.

Ces deux notions sont aujourd'hui incontournables dans les travaux sur la pluralité linguistique et culturelle. On constate toutefois que le plurilinguisme et le pluriculturalisme ont été définis en creux par rapport à la « compétence plurilingue et pluriculturelle ». Autrement dit, ils ont été élaborés en référence à un ensemble de

---

<sup>70</sup> COSTE, D. & al., *Compétence plurilingue et pluriculturelle* [1997], 2009, p. 11.

<sup>71</sup> COOK, V., "Going beyond the Native Speaker in Language Teaching", *TESOL Quarterly*, 1999, p. 190.

<sup>72</sup> COSTE, D. & MOORE, D., « Avant-propos », in COSTE, D. & al., *Compétence plurilingue et pluriculturelle* [1997], 2009, p. V.

<sup>73</sup> COSTE, D., « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », *Notions en questions*, 2002, p. 117. Voir aussi : BEACCO, J.-C., *Relancer l'éducation multilingue pour l'Europe*, 2007, p. 98 ; DABÈNE, L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, 1994, p. 85-86.

<sup>74</sup> CASTELLOTTI, V., COSTE, D., & MOORE, D., « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », in MOORE, D. (dir.), *Les Représentations des langues et de leur apprentissage*, 2001, p. 102 ; CORONA, V., NUSSBAUM, L. & UNAMUNO, V., "The emergence of new linguistic repertoires...", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2013, p. 182-194.

<sup>75</sup> CASTELLOTTI, V., « Centrer, innover, diversifier ? », *Les Cahiers de l'Acedle*, 2011, p. 128-129.

capacités, de potentialités plutôt que de pratiques<sup>76</sup>. C'est sans doute lié au fait que les travaux concernés ont été rédigés dans une optique peut-être plus prospective que descriptive<sup>77</sup>, même s'ils s'appuyaient sur des recherches de terrain. L'accent mis sur la « compétence plurilingue et pluriculturelle » ou sur la « conscience de la pluralité linguistique et culturelle »<sup>78</sup> prend toute sa pertinence dans des réflexions visant à donner de grandes orientations didactiques. Mais il n'est guère évident de traiter des « compétences » ou des « consciences » dans des recherches comme celle-ci. Le sujet même de cette thèse, les pratiques plurilingues de lecture de livres, implique qu'on s'intéresse moins à ce que les informateurs sont capables ou pourront être capables de faire un jour qu'à ce qu'ils déclarent avoir déjà fait.

Si on laisse de côté la notion de « compétence », être pluriculturel et plurilingue revient à avoir « à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures »<sup>79</sup> et de plusieurs langues. Les termes « plurilinguisme » et « pluriculturalisme » renvoient alors au fait, pour un individu, de disposer d'un répertoire linguistique et culturel pluriel, résultant et évoluant au gré de contacts et d'usages de (variétés de) langues et de cultures tout au long de sa vie. L'expression « lecteurs plurilingues » désignera ici des personnes ayant lu des supports écrits dans au moins deux langues perçues comme différentes – des livres en l'occurrence mais, dans l'absolu, il faudrait inclure des journaux, des messages et courriers personnels, des notices techniques, des panneaux de circulation, etc. On partage la conviction qu'il n'y a pas *un* mais *des* plurilinguismes et des pluriculturalismes qui « ne relèvent pas des mêmes statuts psycho-sociolinguistiques »<sup>80</sup>, puisqu'ils sont liés au vécu des individus qui en sont porteurs.

À la suite de Daniel Coste et Jean-Claude Beacco, bien que cette opposition fasse débat<sup>81</sup>, on distinguera le multilinguisme « sociétal » du plurilinguisme « individuel »<sup>82</sup>.

---

<sup>76</sup> Par exemple : « Ce terme [« plurilinguisme »] désigne la capacité que possède un individu d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quel que soit le degré de maîtrise de ces langues. » BEACCO, J.-C., « Migrations et éducation plurilingue », in EXTRAMIANA, C. & SIBILLE, J. (coord.), *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, 2008, p. 117.

<sup>77</sup> « Au départ, il s'agissait d'une manière d'argument en faveur de la diversification des langues en contexte scolaire : il n'est pas besoin de viser des compétences supposées être celles du mythe natif, la compétence plurilingue est composite, déséquilibrée, évolutive et l'école peut la construire comme telle, en vue justement de mettre en place un « premier portefeuille plurilingue » qu'il appartiendra ensuite à l'adulte de gérer en fonction de sa trajectoire et de ses intérêts propres. » COSTE, D., « Le(s) plurilinguisme(s) entre projet de diversification scolaire des langues et objet de discours dans le champ sociolinguistique et didactique », in BIGOT, V. & al. (dir.), *Vers le plurilinguisme ?*, 2013, p. 15-16.

<sup>78</sup> CASTELLOTTI, V., « Centrer, innover, diversifier ? », *Les Cahiers de l'Acedle*, 2011, p. 121-122.

<sup>79</sup> COSTE, D. & al., *Compétence plurilingue et pluriculturelle* [1997], 2009, p. 11.

<sup>80</sup> CASTELLOTTI, V., « Centrer, innover, diversifier ? », *Les Cahiers de l'Acedle*, 2011, p. 121. Voir aussi : COSTE, D., « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », in CASTELLOTTI, V. (coord.), *Les Cahiers de l'Acedle*, 2010, p. 141-165.

<sup>81</sup> Voir : CASTELLOTTI, V., « Centrer, innover, diversifier ? », *Les Cahiers de l'Acedle*, 2011, p. 115-134.

On qualifiera de « multilingue » un « territoire sur lequel plusieurs variétés linguistiques sont utilisées, [même si] tous les locuteurs n’y maîtrisent pas nécessairement ces variétés différentes »<sup>83</sup>. En dehors des citations, on emploiera le qualificatif « bilingue » dans le sens de « utilisant deux langues » pour les personnes, sans sous-entendu d’excellence ou d’équilibre, et dans le sens de « en deux langues » pour les ouvrages ou les dispositifs d’enseignement.

Ce travail appréhende les pratiques langagières – dont les pratiques de lecture – avant tout comme des pratiques sociales<sup>84</sup>. Le terme « pratiques » désigne ici « de façon générique les activités sociales »<sup>85</sup>. Ces actions ne sont pas strictement opposées aux discours et représentations qui les expliquent, les nourrissent, les justifient<sup>86</sup>, ne serait-ce que parce qu’on ne peut saisir les pratiques qu’à travers les propos des informateurs. On a moins accès aux pratiques de lecture elles-mêmes qu’à des représentations des lecteurs sur leurs pratiques, dans le contexte bien particulier de l’enquête qu’on a menée. Bernard Lahire estime que les pratiques sociales sont « au croisement des dispositions et compétences incorporées (produits de la fréquentation plus ou moins durable de cadres socialisateurs passés) et du contexte toujours spécifique de l’action ». On a donc intérêt à prêter attention aux éléments du passé et du présent des lecteurs susceptibles d’influer sur les pratiques étudiées, puisqu’on essaie de comprendre « pourquoi les individus agissent comme ils agissent, pensent comme ils pensent, sentent comme ils sentent »<sup>87</sup>.

Les pratiques langagières s’inscrivent dans des rapports de force sociaux, des « luttes », des rapports de domination symboliques et matériels<sup>88</sup>. Pierre Bourdieu écrivait que, si « toutes les langues se valent linguistiquement », elles ne « se valent [pas]

---

<sup>82</sup> COSTE, D., « Le(s) plurilinguisme(s) entre projet de diversification scolaire des langues et objet de discours dans le champ sociolinguistique et didactique », in BIGOT, V. & al. (dir.), *Vers le plurilinguisme ?*, 2013, p. 14.

<sup>83</sup> BEACCO, J.-C., *De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue*, 2007, p. 128, voir aussi p. 73.

<sup>84</sup> Pour Yves Reuter, l’expression « pratiques langagières » désigne « les usages du langage en ce qu’ils sont toujours contextualisés et situés physiquement, institutionnellement et historiquement ». REUTER, Y. (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 2013, p. 169. Gilles Forlot a défini les pratiques langagières comme « des activités conscientes (ou réflexives) et inconscientes mettant en jeu une interaction de phénomènes liés au langage (pris dans sa globalité), activités dont l’exécution, située dans le temps et l’espace, a systématiquement pour origine la situation de l’acteur dans une structure sociale composée d’espaces discursifs et pour effet de le re-situer dans cette structure ». FORLOT, G., « Place de l’anglais et paradoxes des apprentissages langagiers à l’école », in CASTELLOTTI, V. (coord.), *Les Cahiers de l’Acedle*, 2010, p. 107.

<sup>85</sup> LAHIRE, B., *L’Homme pluriel*, 2001, p. 247.

<sup>86</sup> Sur l’interdépendance des pratiques et représentations, voir : ROBILLARD, D. de, « Dylan, un exemple parmi d’autres des coûts et difficultés du travail de la diversité », in CASTELLOTTI, V. (coord.), *Les Cahiers de l’Acedle*, 2010, p. 53.

<sup>87</sup> LAHIRE, B., *Monde pluriel*, 2012, p. 12.

<sup>88</sup> BOURDIEU, P., *Langage et pouvoir symbolique*, 2001, voir notamment p. 70-71, 78-83, 99, 102-106.

socialement »<sup>89</sup>. Louis-Jean Calvet parle de « compétition constante » et même de « guerre des langues »<sup>90</sup>. Quoi qu'il en soit, les appropriations, les usages et non-usages de langues peuvent participer à la construction ou la perpétuation d'inégalités sociales<sup>91</sup>. Qu'il renforce ou tâche de réduire ces inégalités<sup>92</sup>, l'enseignement des langues n'est jamais neutre. C'est pourquoi la prise en compte des « pratiques langagières en dehors de la classe ou des lieux de scolarisation », ainsi que de leurs implications politiques, institutionnelles et sociolinguistiques s'avère cruciale<sup>93</sup>. Du moins quand on part du principe que « les objectifs et les contenus de l'enseignement-apprentissage des langues » doivent être définis « à partir des pratiques sociales ordinaires et non plus, ou plus exclusivement, à partir des savoirs experts des enseignants de langue scolaire ou des grammairiens, ou encore à partir des savoirs savants des linguistes »<sup>94</sup>. C'est non seulement le cas des pratiques orales, mais aussi des pratiques littéraciées, soit des « pratiques sociales du lire-écrire », qui forment « un *continuum* entre différents contextes »<sup>95</sup>. La notion de « formation tout au long de la vie » et dans « tous les domaines de la vie », empruntée aux sciences de l'éducation, permet d'insister sur la complémentarité des apprentissages réalisés dans des cadres « formels » (institutions éducatives et de formation), « non formels » (lieux de travail, associations, etc.) et « informels » (en famille, par les loisirs, etc.)<sup>96</sup>. Dès lors qu'on reconnaît qu'ils n'ont pas le monopole de la formation, les enseignements formels, leurs organisations et leurs contenus, passent après les expériences des apprenants.

La question centrale de la pédagogie n'est plus de savoir comment une matière donnée peut être enseignée de la façon la plus efficace possible mais quels sont les environnements d'apprentissage qui sont

---

<sup>89</sup> BOURDIEU, P., « L'économie des échanges linguistiques », *Langue française*, 1977, p. 23.

<sup>90</sup> CALVET, L.-J., *Essais de linguistique*, 2004, p. 69.

<sup>91</sup> HELLER, M., "The future of 'bilingualism'", in HELLER, M. (ed.), *Bilingualism*, 2007, p. 345.

<sup>92</sup> BOURDIEU, P., « L'économie des échanges linguistiques », *Langue française*, 1977, p. 22 ; CENOZ, J. & GORTER, D., "Regional minorities, education and language revitalization", in MARTIN-JONES, M. & al. (eds), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, 2012, p. 186 ; CERTEAU, M. de, *La Culture au pluriel* [1974], 1980, p. 117-118 ; MARTIN-JONES, M., "Bilingualism, education and the regulation of access to language resources", in HELLER, M. (ed.), *Bilingualism*, 2007, p. 175 ; ROMAINE, S., "Multilingualism, conflict, and the politics of indigenous language movements", *Estudios de Sociolingüística*, 2000, p. 17.

<sup>93</sup> DABÈNE, M. & RISPAIL, M., « La sociodidactique », *Lettre de l'AIRDF*, 2008, p. 10-12 ; RISPAIL, M. & BLANCHET, P. « Principes transversaux pour une sociodidactique dite "de terrain" », in BLANCHET, P. & CHARDENET, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, 2011, p. 65-66.

<sup>94</sup> BLANCHET, P. « Les transpositions didactiques », in BLANCHET, P. & CHARDENET, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, 2011, p. 197-198.

<sup>95</sup> MOLINIÉ, M. & MOORE, D., « Les littératies : une notion en questions en didactique des langues », in MOORE, D. & MOLINIÉ, M. (coord.), *Les Cahiers de l'Acedle*, 2012, p. 7 (elles soulignent).

<sup>96</sup> ALHEIT, P. & DAUSIEN, B., « Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2005, p. 2-3 ; COMMISSION EUROPÉENNE, *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, 2000, p. 9-10.

les mieux à même de stimuler la prise en charge des processus d'apprentissage par les apprenants eux-mêmes [...].<sup>97</sup>

Même lorsqu'ils prennent des cours de langues, les plurilingues présents dans ce travail sont d'abord vus comme des « acteurs sociaux », des « usager[s] qui utilise[nt] [leurs] ressources pour agir dans des situations concrètes »<sup>98</sup>.

De telles conceptions transcendent l'opposition, peu pertinente selon David Block et Bernard Py, entre *acquisition* en milieu « naturel » et *apprentissage* guidé par un ou des enseignants, souvent effectué dans un cadre formel<sup>99</sup>. En regroupant « les processus d'accès à des savoir-faire et des connaissances dans le domaine des langues »<sup>100</sup>, la notion d'*appropriation* permet d'« articuler » ces deux formes de familiarisation avec des langues<sup>101</sup>, fréquemment mêlées dans les parcours individuels.

La lecture n'est pas, dans ce travail, uniquement perçue comme une activité de « décodage » visant la recherche, le traitement et la compréhension d'informations<sup>102</sup>. Lire ne se limite pas ici à « construire du sens » à partir d'un ensemble de signes écrits ; on verra qu'il est possible de lire sans comprendre et même d'en tirer du plaisir. La lecture n'est pas seulement une expérience esthétique dans laquelle le lecteur recrée, en quelque sorte, le texte qu'il a sous les yeux<sup>103</sup>. La lecture est aussi une « pratique culturelle socialisée »<sup>104</sup>, une « mise en jeu du corps, inscription dans un espace »<sup>105</sup> qui ne convoque pas que l'œil et le cerveau. C'est un ensemble de gestes, plus ou moins

---

<sup>97</sup> ALHEIT, P. & DAUSIEN, B., « Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2005, p. 7.

<sup>98</sup> CODÓ, E. & NUSSBAUM, L., « Plurilinguisme et promotion d'une langue minoritaire », *Langage et Société*, 2007, p. 286. Voir aussi : COSTE, D. & al., *Compétence plurilingue et pluriculturelle* [1997], 2009, p. 9 et 15 ; KERN, R. & LIDDICOAT, A. J., « De l'apprenant au locuteur /acteur », in KRAMSCH, C. & al. (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, 2008, p. 27-33 ; PORCHER, L., *Le français langue étrangère*, 1995, p. 37.

<sup>99</sup> BLOCK, D., « McCommunication: a problem for SLA », in BLOCK, D. & CAMERON, D. (eds), *Globalization and Language Teaching*, 2002, pp. 126-127 ; PY, B., « Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique », in COSTE, D. (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*, 1994, p. 44.

<sup>100</sup> CASTELLOTTI, V. & MOORE, D., « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », in BEACCO, J.-C. & al. (dir.), *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, 2005, p. 110.

<sup>101</sup> JEANNERET, T., « Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 2010, p. 28.

<sup>102</sup> Cette association étroite entre lecture et recherche-compréhension d'informations est notamment prégnante dans : BOURGAIN, D. & PAPO, É., *Littérature et communication en classe de langue*, 1989, p. 22 ; COIRIER, P. & al., *Psycholinguistique textuelle*, 1996 ; MOIRAND, S., *Situations d'écrit*, 1979, p. 22.

<sup>103</sup> ISER, W., *L'Acte de lecture* [1976], 1997, p. 51 et 233 ; LANGLADE, G., « La lecture littéraire comme médiation fictionnelle de l'altérité », in DEMOUGIN, F. (dir.), *Lire dans la langue de l'autre*, 2006, p. 115-117 ; MAINGUENEAU, D., *Pragmatique pour le discours littéraire* [1990], 2005, chap. 2 ; SÉOUD, A., *Pour une didactique de la littérature*, 1997, p. 62.

<sup>104</sup> PRIVAT, J.-M., « Socio-logiques des didactiques de la lecture », in CHISS, J.-L. & al., *Didactique du français*, 2008, p. 123.

<sup>105</sup> CHARTIER, R., *L'Ordre des livres*, 1992, p. 20.

ritualisés, dans lesquels les liens affectifs noués avec d'autres êtres, comme avec ces objets que sont les livres, jouent un rôle crucial<sup>106</sup>.

Bref, pêche et lecture, loin d'être des actes de pure technique et /ou de pure intimité individualiste, sont en fait saturées de socialité (gestes appris, discours et objets échangés, rites appropriés, imaginaires partagés, valeurs incorporées, stratégies communiquées, etc.), structurées par des réseaux de socialisation institués ou plus informels, mais que les regards croisés de la sociologie et de l'ethnologie culturelle peuvent rendre visibles.<sup>107</sup>

Toute lecture a donc « son amont (on choisit les livres, on lit des critiques) » et « son aval (on parle des livres, on les range) »<sup>108</sup>, qui comptent autant que le déchiffrement dans les significations attribuées aux textes et aux images, comme à la démarche de lire et au choix des supports.

On portera une grande attention aux dimensions subjectives des lectures des informateurs, que Claire Kramsch juge essentielles dans toute appropriation ou pratique langagière<sup>109</sup>. Les émotions et sentiments liés à des langues et des cultures, comme les questionnements et positionnements identitaires, ne sont pas des phénomènes purement individuels<sup>110</sup>. Pour Norbert Elias, ce qui « est on ne peut plus personnel » est « en même temps spécifiquement social »<sup>111</sup> et il n'est rien qu'un individu puisse faire ou sentir hors de ses relations avec d'autres, même lorsqu'il cherche à s'en différencier<sup>112</sup>.

Toute société humaine se compose d'individus isolés et tout individu humain n'est véritablement humain qu'à partir du moment où il apprend à agir, à parler et à exercer sa sensibilité dans la société des autres. La société sans individus et l'individu sans société sont des choses qui n'existent pas.<sup>113</sup>

Les sociétés ne sont pas homogènes et les individus occupent, simultanément et successivement, « des positions différentes » dans « des univers sociaux variés »<sup>114</sup>. Michel de Certeau estimait que « chaque individualité est le lieu où joue une pluralité

---

<sup>106</sup> ÉRARD, Y., « Un texte c'est quelque chose qu'on lit », *A contrario*, 2006, p. 7-34.

<sup>107</sup> PRIVAT, J.-M., « Socio-logiques des didactiques de la lecture », in CHISS, J.-L. & al., *Didactique du français*, 2008, p. 126.

<sup>108</sup> COLLOVALD, A. & NEVEU, E., *Lire le noir*, 2004, p. 32.

<sup>109</sup> KRAMSCH, C., *The Multilingual Subject*, 2009.

<sup>110</sup> PAVLENKO, A., « Multilingualism and emotions », in MARTIN-JONES, M. & al. (eds), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, 2012, p. 462.

<sup>111</sup> ELIAS, N., *La Société des individus* [1987], 1991, p. 193.

<sup>112</sup> « C'est uniquement parce que les hommes vivent dans la société des autres qu'ils peuvent se sentir des individus différents des autres. Et cette perception de soi-même comme d'un être différent est indissociable de la conscience d'être également perçu par les autres non pas seulement comme un être semblable à eux mais en même temps comme un individu à bien des égards différent de tous les autres. » ELIAS, N., *La Société des individus* [1987], 1991, p. 254-255.

<sup>113</sup> ELIAS, N., *La Société des individus* [1987], 1991, p. 117. Voir aussi : ELIAS, N., *Qu'est-ce que la sociologie ?* [1970], 1991, p. 134-135.

<sup>114</sup> LAHIRE, B., *L'Homme pluriel*, 2001, p. 60.



incohérente (et souvent contradictoire) de ses déterminations relationnelles »<sup>115</sup>. Bernard Lahire s'est attaché à expliquer cette pluralité en rappelant que « chaque individu est indissociablement 1) le produit social d'une multitude d'expériences socialisatrices et 2) un être relativement singulier en tant que *mélange de styles* qui a peu de chances de rencontrer un *clone parfait* dans l'espace social »<sup>116</sup>. C'est pourquoi un « fait social est ce qui peut être vécu par des milliers d'individus selon des modalités relativement singulières »<sup>117</sup>. On peut donc s'attendre à trouver des contradictions, des discontinuités et du désordre, bref de la complexité, dans les pratiques de lecture des personnes interrogées, plutôt que de la cohérence et de la prévisibilité.

La pluralité individuelle n'est pas réductible à ses dimensions culturelles et langagières, mais ces aspects semblent faire l'objet d'une attention particulière du fait de processus regroupés sous le nom de « mondialisation ». Le terme étasunien "globalization" aurait fait son apparition dans les dictionnaires au début des années 1960<sup>118</sup>. En français, les mots « globalisation » et « mondialisation » sont tantôt synonymes, tantôt considérés comme désignant des réalités différentes. Néanmoins, les auteurs qui les distinguent ne s'accordent pas sur les raisons de ces distinctions<sup>119</sup>. Comme il semble terriblement difficile de démêler ce qui, dans le monde actuel, relèverait strictement de l'économie et du financier, du culturel, du démographique ou du politique, on a choisi de n'utiliser qu'un seul terme, celui de « mondialisation ».

En quelques mots, la mondialisation désigne l'« intensification des flux mondiaux de migrants, de capitaux, de technologies, de marchandises et de médias »<sup>120</sup> et l'interdépendance croissante des territoires et entités politiques<sup>121</sup>. Étroitement liée à l'expansion du libre-échange commercial, elle se traduit entre autres par l'accélération

---

<sup>115</sup> CERTEAU, M. de, *L'Invention du quotidien I* [1990], 2007, p. XXXVI.

<sup>116</sup> LAHIRE, B., *La Culture des individus*, 2004, p. 194 (il souligne).

<sup>117</sup> LAHIRE, B., *La Culture des individus*, 2004, p. 709.

<sup>118</sup> CANAGARAJAH, S., "Introduction", in CANAGARAJAH, S. (ed.), *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*, 2005, p. xiii. En anglais britannique, l'orthographe "globalisation" prédomine.

<sup>119</sup> Pour Dominique Wolton, la « mondialisation » désigne l'internationalisation des « techniques de communication » et la « globalisation », celle de « l'économie ». WOLTON, D., *L'Autre Mondialisation*, 2003, p. 81. Marc Augé définit la globalisation comme « l'extension du marché libéral et du développement des moyens de circulation et de communication », qui n'est qu'une partie de la « mondialisation », comprenant aussi « la planétarisation ou conscience planétaire ». AUGÉ, M., *Pour une anthropologie de la mobilité*, 2009, p. 22. Selon Marc Abélès, la « mondialisation » fait référence à l'internationalisation des échanges, quand la « globalisation » correspondrait à un « niveau d'intégration et d'interconnexion » inédit, « brouillant les repères traditionnels » et créant le sentiment « d'une appartenance à un monde global ». ABÉLÈS, M., *Anthropologie de la globalisation*, 2008, p. 8-9.

<sup>120</sup> WARNIER, J.-P., *La Mondialisation de la culture*, 1999, p. 39.

<sup>121</sup> ELIAS, N., *La Société des individus* [1987], 1991, p. 216-223.

et la diversification des mobilités humaines<sup>122</sup>. Ces mobilités sont souvent motivées par l'espoir d'améliorer ses conditions de vie. Cependant, la mondialisation aurait tendance à aggraver les inégalités économiques<sup>123</sup>. La circulation accrue des biens et contenus culturels apporte une profusion d'images et de discours d'origines variées à des publics disséminés de par le monde<sup>124</sup>, mais elle pourrait aussi être un facteur de standardisation<sup>125</sup>. Plusieurs observateurs ont constaté, à la fois, un affaiblissement et un maintien des souverainetés étatiques et du modèle de l'État-nation<sup>126</sup>. La mondialisation apparaît donc comme un ensemble de processus antagonistes *et* indissociables.

Nombre de didacticiens signalent que la mondialisation actuelle a des conséquences sur les apprentissages et enseignements de langues. Les plurilinguismes représentent de forts enjeux sociaux, en raison notamment de l'importance attribuée aux compétences linguistiques sur les marchés du travail. Les technologies contemporaines en général et Internet en particulier brouillent les frontières géo-étatiques et fournissent de nouveaux canaux d'expression ou modes d'accès à des ressources langagières. L'accroissement des mobilités reconfigure les multilinguismes locaux. En bouleversant les liens entre langues, identités et territorialités, il rend plus évident le caractère factice des modèles d'homogénéité nationale. Enfin, les rapports de force politiques, économiques, linguistiques et culturels, dans leur permanence comme dans leurs évolutions, ne peuvent qu'affecter l'apprentissage et l'enseignement des langues ; la domination mondiale de l'anglais en serait un bon exemple<sup>127</sup>.

---

<sup>122</sup> APPADURAI, A., *Après le colonialisme* [1996], 2001, p. 69 ; AUGÉ, M., *Pour une anthropologie de la mobilité*, 2009, p. 7 ; BLOMMAERT, J., *The Sociolinguistics of Globalization*, 2010, p. 13-14 ; WIHTOL DE WENDEN, C., « Un essai de typologie des nouvelles mobilités », *Hommes & Migrations*, 2001, p. 5.

<sup>123</sup> « La richesse mondiale s'est accrue, mais les inégalités se sont creusées. Aujourd'hui, les 2 % les plus riches de la population adulte concentrent la moitié de la richesse des ménages du monde, alors que la moitié de la population mondiale n'en détient qu'à peine 1 %. Dans ce contexte, la pauvreté atteint un niveau très élevé : 20 % des habitants du monde vivent avec moins de un dollar par jour et près de la moitié de l'humanité vit avec moins de deux dollars. » ABÉLÈS, M., *Anthropologie de la globalisation*, 2008, p. 169.

<sup>124</sup> MATHEWS, G., *Global culture /Individual Identity*, 2000, p. 180 ; APPADURAI, A., *Après le colonialisme* [1996], 2001, p. 71.

<sup>125</sup> Entre autres : DE SWAAN, A., « Pour une sociologie de la société transnationale », *Revue de synthèse*, 1998, p. 106 ; HEILBRON, J., « Échanges culturels transnationaux et mondialisation », *Regards sociologiques*, 2002, p. 146.

<sup>126</sup> ABÉLÈS, M., *Anthropologie de la globalisation*, 2008, p. 112-120 et 135 ; BAUMAN, Z., *Le Coût humain de la mondialisation* [1998], 1999, p. 105 ; BLOMMAERT, J., *The Sociolinguistics of Globalization*, 2010, pp. 154, 178, 194 ; HALL, S., *Identités et Cultures* [recueil], 2008, p. 381.

<sup>127</sup> Références pour l'ensemble du paragraphe : BILLIEZ, J., « Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête », in BLANCHET, P. & CHARDENET, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, 2011, p. 203 ; BLOCK, D. & CAMERON, D., "Introduction", in BLOCK, D. & CAMERON, D. (eds), *Globalization and Language Teaching*, 2002, p. 5 ; HEUGH, K. & STROUD, C., "Language in education", in MESTHRIE, R. (ed.), *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*, 2011, pp. 413-429 ; STURGE MOORE, O., « La mondialisation de l'économie », *ASp*, 1997, p. 325-338 ; MARTIN-JONES, M., "Bilingualism, education and the regulation of access to language resources", in HELLER, M. (ed.), *Bilingualism*, 2007, pp. 176-177.

Ces changements ont beau être mondiaux, ils n'en ont pas moins d'influence sur les vies des individus<sup>128</sup>. On tâchera donc, dans ce travail, d'effectuer ce que Paul Ricœur appelait des « variations d'échelles »<sup>129</sup>, qui permettent de voir « des choses différentes », des « enchaînements différents en configuration et en causalité »<sup>130</sup>. On essaiera de comparer et d'articuler les données fournies par les personnes rencontrées sur leurs pratiques avec des informations « globales » relatives aux migrations, aux échanges transnationaux, aux statuts des langues à l'échelle mondiale, etc. On espère ainsi apporter des illustrations concrètes de corrélations ou disjonctions entre des phénomènes massifs et des comportements individuels. On gardera cependant à l'esprit que "the research world" (« le monde de la recherche ») n'offre que des représentations du "real world" (« monde réel »)<sup>131</sup> et que c'est peut-être moins le monde qui change que les regards qu'on peut porter sur lui.

Ce n'est pas parce que cette thèse traite des pratiques plurilingues de lecture de livres dans un contexte mondialisé qu'il faut y voir un éloge inconditionnel des livres, du plurilinguisme ou de la mondialisation. Un certain nombre de travaux véhiculent des discours dithyrambiques sur la lecture de livres, notamment de littérature. Or, on n'est pas persuadée que lire des livres rende nécessairement les êtres meilleurs<sup>132</sup>, ni que ce soit le moyen suprême d'apprendre des langues, comme le laissent entendre les partisans de l'Extensive Reading<sup>133</sup>. La littérature n'est pas considérée ici comme « le genre humain par excellence »<sup>134</sup>, ce qui « fonde l'humanité de l'homme »<sup>135</sup>.

On ne se hasarderà pas à présenter le plurilinguisme, dans l'absolu, comme un facteur « de démocratie et de justice sociale »<sup>136</sup>, car il peut également favoriser des formes

---

<sup>128</sup> GIDDENS, A., "Lecture 1: Globalisation", in *Reith Lectures*, 1999, p. 3.

<sup>129</sup> RICŒUR, P., *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, 2000, p. 267-276.

<sup>130</sup> RICŒUR, P., *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, 2000, p. 270. Voir aussi : LAHIRE, B., *Monde pluriel*, 2012, p. 285 ; LAHIRE, B., « Individu et mélange des genres », *Réseaux*, 2004, p. 109.

<sup>131</sup> HORNBERGER, N. H., "Biliteracy, transnationalism, multimodality, and identity", *Linguistics and Education*, 2007, p. 9.

<sup>132</sup> Sur les risques d'accroître les inégalités sociales en associant systématiquement « vertu » et « capital culturel », notamment acquis par la lecture de livres scolairement légitimes, voir : LAHIRE, B., *L'Invention de l'« illettrisme »*, 1999, p. 312.

<sup>133</sup> BAMFORD, J. & DAY, R. R., "Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading", *Reading in a Foreign Language*, 2002, pp. 136-141; EXTENSIVE READING FOUNDATION (THE), *Guide to Extensive Reading*, 2011.

<sup>134</sup> HUSTON, N., *Nord perdu* [1999], 2004, p. 107.

<sup>135</sup> « Les œuvres littéraires parlent d'elles-mêmes, parlent des autres en parlant de nous, parlent du monde comme il change et ne change pas, et elles sont les seules à pouvoir le faire. À première vue, en effet, elles partagent ce pouvoir avec l'ensemble des œuvres d'art. Pédagogiquement cependant, il n'en va pas de même pour la raison décisive que la littérature c'est de la langue, un tissu de phrases et de mots, une chair linguistique vivante et qui fonde l'humanité de l'homme. » ABDALLAH-PRETCELLE, M. & PORCHER, L., *Éducation et communication interculturelle*, 1996, p. 142-143.

<sup>136</sup> BERTHOUD, A.-C., « Le projet Dylan ou les enjeux politiques, cognitifs et stratégiques du plurilinguisme », in CASTELLOTTI, V. (coord.), *Les Cahiers de l'Acedle*, 2010, p. 5.

d'exploitation<sup>137</sup>. Si des chercheurs estiment qu'une « attitude de curiosité, d'ouverture et de respect » est « indispensable pour fonder une *compétence* plurilingue »<sup>138</sup>, ce n'est pas forcément le cas du plurilinguisme en tant qu'ensemble de pratiques. On rejoint Denis de Robillard lorsqu'il doute qu'il y ait un « un lien *nécessaire* entre le nombre de langues pratiquées et un certain nombre d'autres compétences »<sup>139</sup>. Véronique Castellotti a rappelé que « certains plurilinguismes sont essentiellement caractérisés par la souffrance »<sup>140</sup>. Il n'est pas question, dans ce travail, d'« applaudir et [de] louer le plurilinguisme pour lui-même », comme s'il s'agissait d'« un bien en soi »<sup>141</sup>, mais de comprendre comment des formes de plurilinguisme et de pluriculturalisme sont réalisées et perçues par des individus donnés dans des contextes bien précis.

Comme la lecture de livres, le plurilinguisme et le pluriculturalisme, la mondialisation n'est pas envisagée ici comme un ensemble de phénomènes uniquement bénéfiques ou maléfiques. Bien que toute objectivité soit illusoire, on tâchera d'analyser plutôt que de promouvoir ou de condamner telle ou telle de ses manifestations, afin de mieux en appréhender les différentes facettes, limites, nuances et variations.

## Plan de la thèse

La première partie de ce travail vise à replacer son sujet dans une perspective historique, de présenter un certain nombre de recherches où figurent des lecteurs plurilingues et d'explicitier les conditions et partis pris méthodologiques de l'enquête sur laquelle s'appuieront les chapitres ultérieurs. La deuxième partie analyse les impacts de la mondialisation sur les répertoires linguistiques et les pratiques langagières des personnes interrogées, en insistant sur les circulations et prescriptions de livres. Les chapitres qui forment la troisième partie traitent des pratiques de lecture à travers quatre entrées complémentaires : les raisons de lire, les langues de lecture, les livres lus, les conditions matérielles et cognitives de ces pratiques. La quatrième et dernière partie traite surtout des aspects affectifs et identitaires des lectures, en analysant les rapports

---

<sup>137</sup> DUCHÊNE, A., « Néolibéralisme, inégalités sociales et plurilinguisme », *Langage et société*, 2011, p. 81-106.

<sup>138</sup> CHINI, D., « Statut dominant de l'anglais : à propos de quelques effets sur les représentations et l'implication affective et cognitive des élèves dans les apprentissages langagiers », in CASTELLOTTI, V. (coord.), *Les Cahiers de l'Acedle*, 2010, p. 135 (on souligne).

<sup>139</sup> ROBILLARD, D. de, « Dylan, un exemple parmi d'autres des coûts et difficultés du travail de la diversité », in CASTELLOTTI, V. (coord.), *Les Cahiers de l'Acedle*, 2010, p. 44 (il souligne).

<sup>140</sup> CASTELLOTTI, V., « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre », in CASTELLOTTI, V. (coord.), *Les Cahiers de l'Acedle*, 2010, p. 197.

<sup>141</sup> DAHLET, P., « Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques », in BLANCHET, P. & CHARDENET, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, 2011, p. 48.

aux livres, aux langues et aux cultures, ainsi que les identifications et les manières dont les individus organisent leurs pluralités linguistiques et culturelles.

La conclusion de chaque chapitre en reprend les principaux résultats et présente leurs prolongements dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. On a tâché de rendre ce travail aussi lisible que possible et potentiellement accessible pour des lecteurs peu familiers des sciences sociales ou des sciences du langage. C'est la raison pour laquelle il comporte peu d'abréviations<sup>142</sup> et qu'on a soit évité, soit expliqué les termes spécialisés. Dans le texte courant, les citations et extraits d'entretiens en d'autres langues que le français sont accompagnés d'une traduction<sup>143</sup>, à l'exception de quelques fragments qui paraissaient suffisamment « transparents » pour des lecteurs francophones. Afin de ne pas surcharger les bas de page, les notes ne contiennent qu'une partie des références des documents, qui figurent au complet dans la bibliographie<sup>144</sup>. On espère que les partis pris organisationnels et terminologiques de ce travail en faciliteront les consultations et favoriseront les échanges intra et interdisciplinaires autour des pratiques de lecture plurilingues.

---

<sup>142</sup> Outre « CECRL » pour *Cadre européen de référence pour les langues*, on utilise de temps à autre « BD » pour « bande-s dessinée-s », « VO » pour « version-s originale-s », « L1-s » pour « langue-s première-s », « LE-s » pour « langue-s étrangère-s ».

<sup>143</sup> Les entretiens ont été traduits par l'auteur de ce travail. Les traducteurs des citations extraites de travaux scientifiques ou littéraires sont mentionnés dans les notes en bas de page – sauf dans le cas de textes lus directement en traduction, les traducteurs étant alors cités dans la bibliographie générale.

<sup>144</sup> La mention latine « *in* » signale les articles et contributions qui sont, dans la bibliographie, intégrés à des références classées suivant les noms des directeurs d'ouvrages ou coordinateurs de revues. Quelques titres de livres, qu'on n'a pas forcément lus mais qui ont été mentionnés par des personnes interrogées, sont évoqués au fil du texte ou en bas de page sans être repris dans la bibliographie. Dans ces cas, les noms du ou des auteurs n'ont pas été mis en capitales.

**PARTIE I :**  
**LA QUESTION**  
**DES LECTEURS PLURILINGUES**

## CHAPITRE 1 :

### HISTORIQUE DES PRATIQUES DE LECTURE PLURILINGUES

*Pourtant, il n'y a jamais entre passé, même passé lointain, et temps présent de rupture totale, de discontinuité absolue ou, si l'on préfère, de non-contamination. Les expériences de la vie passée ne cessent de se prolonger dans la vie présente, de la grossir.*

Fernand Braudel, *La Dynamique du capitalisme*, 1988, p. 51.

L'histoire politique, sociale et religieuse, l'histoire des échanges commerciaux, celles des langues et de leurs apprentissages, l'histoire du livre, de la lecture, de la traduction et de l'alphabétisation sont inextricablement mêlées. Loin d'être une activité purement spirituelle, détachée des événements politiques et des évolutions sociales, la lecture est indissociable de ses contextes et de ses supports, comme l'a souvent répété Roger Chartier<sup>1</sup>. Chercher à faire un historique des pratiques de lecture plurilingues revient donc à traiter des phénomènes qui ne sont pas toujours liés de façon évidente.

Cette thèse n'étant pas le fait d'une historienne, ce chapitre s'appuie sur des sources secondaires. Il n'a pas prétention à révéler des pratiques inconnues à partir de documents inédits, seulement à rassembler des informations, jusque là éparses, apportées par d'autres chercheurs. Globalement chronologique, il contient quelques entorses à la linéarité du temps afin de conserver, quand cela paraissait nécessaire, une certaine cohérence géographique ou thématique.

Les quatre terrains d'enquête du présent travail sont situés en Europe de l'Ouest, espace ayant fait l'objet de nombreuses études ; de ce fait, on a pu accéder à une abondante documentation historique. En raison des terrains choisis, et bien qu'il rende compte de pratiques de lecture exercées en d'autres lieux – en particulier les territoires d'origine de personnes ayant participé à l'enquête (Asie de l'Est, Europe orientale, Moyen-Orient, etc.) –, cet historique est principalement eurocentré. On retrouvera donc, dans les pages qui suivent, les étapes classiques de l'histoire occidentale.

---

<sup>1</sup> Voir entre autres : CHARTIER, R., *L'Ordre des livres*, 1992, p. 15 et 20.

# 1. Antiquité

## 1.1. L'invention de l'écriture en Mésopotamie multilingue

Dans la tradition historique occidentale, la période appelée « Antiquité » commence avec l'invention de l'écriture en Mésopotamie, aux alentours de 3200 avant J.-C, soit à la fin du IV<sup>e</sup> millénaire. Les plus anciens documents écrits retrouvés témoignent de l'utilisation de l'écriture cunéiforme<sup>2</sup> dans la ville sumérienne d'Uruk, au sud de l'Irak actuel<sup>3</sup>. Une autre écriture, dite « proto-élamite », aurait vu le jour peu après, au début du III<sup>e</sup> millénaire, dans la ville de Suse, dans le sud-ouest de ce qui est aujourd'hui l'Iran<sup>4</sup>. Les premières inscriptions connues en hiéroglyphes égyptiens dateraient également du III<sup>e</sup> millénaire<sup>5</sup>. En Amérique précolombienne, les premières écritures remonteraient à 2000-1500 avant J.-C. ; il en est presque de même pour les plus anciennes inscriptions chinoises, datées du milieu du II<sup>e</sup> millénaire<sup>6</sup>.

À Sumer, l'écriture, qui « rend la langue visible »<sup>7</sup>, serait née dans un contexte multilingue, puisque les Sumériens, locuteurs d'une langue isolante ou agglutinante dont la généalogie reste mystérieuse, cohabitaient avec les Akkadiens, parlant une langue sémitique<sup>8</sup>. Les cités mésopotamiennes possédaient alors deux autres caractéristiques ayant favorisé l'émergence de l'écrit. La première est l'instauration, par les Sumériens, d'une organisation politique et juridique solide, autrement dit d'un État, condition essentielle à la naissance d'une écriture, selon Clarisse Herrens Schmidt<sup>9</sup>. La deuxième est une activité économique intense, puisque les premiers documents écrits étaient largement consacrés à l'administration des richesses<sup>10</sup>. L'écriture a donc d'abord rempli des fonctions administratives, économiques, religieuses et diplomatiques, avant d'être utilisée pour la transcription d'œuvres littéraires. Les plus anciens textes de ce type en écriture cunéiforme dateraient d'environ 2900 avant l'ère chrétienne<sup>11</sup>, comme peut-être les toutes premières transcriptions de la fameuse *Épopée de Gilgamesh*<sup>12</sup>.

---

<sup>2</sup> L'adjectif « cunéiforme » (du latin *cuneus*, « clou ») lui a été attribué en raison des marques laissées dans l'argile par les roseaux taillés (calames) par les scribes. JEAN, G., *L'Écriture* [1987], 2001, p. 15.

<sup>3</sup> BOTTÉRO, J., *Babylone et la Bible* [1994], 2012, p. 67.

<sup>4</sup> HERRENSCHMIDT, C., *Les Trois Écritures*, 2007, p. 17.

<sup>5</sup> JEAN, G., *L'Écriture* [1987], 2001, p. 27.

<sup>6</sup> BNF, « Naissances », in *L'Aventure des écritures*, 1997, site consulté le 12/08/2013.

<sup>7</sup> HERRENSCHMIDT, C., *Les Trois Écritures*, 2007, p. 16.

<sup>8</sup> BOTTÉRO, J., *Babylone et la Bible*, [1994], 2012, p. 62-64.

<sup>9</sup> HERRENSCHMIDT, C., *Les Trois Écritures*, 2007, p. 80 et 17.

<sup>10</sup> « L'écriture naquit au berceau de la comptabilité. Ce n'est pas aux poètes récitant de Mésopotamie que le vieil Orient la doit, mais aux gestionnaires. » HERRENSCHMIDT, C., *Les Trois Écritures*, 2007, p. 190.

<sup>11</sup> OLSON, D. R., *L'Univers de l'écrit* [1994], 1998, p. 93.

<sup>12</sup> MAUL, S., « L'Épopée de Gilgamesh », in ANDRÉ-SALVINI, B. (dir.), *Babylone*, 2008, p. 351.



C'est à la même époque que le système graphique des Sumériens évolue. D'abord idéographique et pictographique<sup>13</sup>, c'est-à-dire représentant des objets, des êtres vivants ou des idées, il devient peu à peu phonétique.

L'écriture cunéiforme a été rattachée à la langue le jour où ses signes ont évoqué, non plus les seules *choses* qu'ils représentaient, mais leur *nom* dans la langue sumérienne. [...] Ce qui a fait prendre au sérieux les possibilités phonétiques de l'écriture, c'est, sans doute, d'abord, la présence des Akkadiens parmi la population, et la nécessité dans laquelle on s'est trouvé, le cas échéant, de transcrire leurs noms.<sup>14</sup>

Par cette évolution de l'écriture sumérienne, il est désormais possible « au lecteur de deviner la langue du scripteur », ainsi que le remarque David Olson<sup>15</sup>.

Quoique dominants politiquement et culturellement, les Sumériens constituaient une minorité numérique et ont été « totalement résorbés et phagocytés par les Akkadiens »<sup>16</sup>. Sargon d'Agadé, aussi appelé Sargon d'Akkad, a fondé le « premier empire majeur de cette région du monde » aux alentours de 2330 avant J.-C., qui réunissait la plupart des cités mésopotamiennes sous l'autorité akkadienne<sup>17</sup>. La langue sumérienne a progressivement cessé d'être utilisée à l'oral, mais elle a continué de l'être à l'écrit pendant plusieurs siècles. Son déclin même a donné lieu à une sorte d'effervescence littéraire à la fin du III<sup>e</sup> millénaire dans la ville d'Ur. La perspective de sa disparition aurait provoqué une importante entreprise de conservation par l'exécution de copies et transcriptions, accompagnée d'un grand mouvement de traduction du sumérien vers l'akkadien, qui était en train de devenir, à son tour, une langue d'écriture<sup>18</sup>.

Les Akkadiens empruntèrent l'écriture sumérienne et l'adaptèrent à leur langue, fort différente ; non seulement elle contenait des sons différents, mais les mots y étaient nettement polysyllabiques et changeaient de forme selon leur rôle dans la phrase et leur nature lexicale, ainsi que cela se passe dans les autres langues sémitiques comme le phénicien, l'araméen, l'arabe et l'hébreu. Les scribes akkadiens, qui connaissaient le sumérien, développèrent l'usage des valeurs syllabiques des signes et, de ce fait, les mots akkadiens furent découpés en syllabes et écrits selon ce découpage.<sup>19</sup>

---

<sup>13</sup> Les pictogrammes sont des signes figuratifs dans lesquels on reconnaît la chose concrète représentée – par exemple, un dessin de bœuf pour évoquer un bœuf. Les logogrammes sont des signes représentant plutôt des choses abstraites. Les idéogrammes seraient des logogrammes référant à plusieurs choses ; comme le signe « bouche » qui aurait pris peu à peu les valeurs de « dire » et de « parole ». HERRENSCHMIDT, C., *Les Trois Écritures*, 2007, p. 20-21 ; JEAN, G., *L'Écriture* [1987], 2001, p. 14.

<sup>14</sup> BOTTÉRO, J., *Babylone et la Bible* [1994], 2012, p. 72-74.

<sup>15</sup> OLSON, D. R., *L'Univers de l'écrit* [1994], 1998, p. 93.

<sup>16</sup> BOTTÉRO, J., *Babylone et la Bible* [1994], 2012, p. 66.

<sup>17</sup> HERRENSCHMIDT, C., *Les Trois Écritures*, 2007, p. 24, voir aussi p. 88.

<sup>18</sup> Les premiers textes en akkadien dateraient du dernier tiers du III<sup>e</sup> millénaire. Grâce à l'héritage sumérien, l'akkadien serait pleinement devenu une langue d'expression littéraire aux alentours de 1750. BOTTÉRO, J., *Babylone et la Bible* [1994], 2012, p. 81-82.

<sup>19</sup> HERRENSCHMIDT, C., *Les Trois Écritures*, 2007, p. 24-25.

Les lettrés de l'époque devaient, en effet, pouvoir lire et écrire dans les deux langues : la langue sumérienne devenue sacrée et leur akkadien vernaculaire<sup>20</sup>. Les écoles étaient donc toutes bilingues et les supports de cours comportaient « des sortes de “manuels”, dictionnaires et grammaires comparés sumérien-akkadien »<sup>21</sup>. Claude Germain rapporte qu'aux listes lexicales en sumérien utilisées dans ces écoles était ajoutée une colonne indiquant la façon dont les mots se prononçaient en sumérien, ainsi qu'une troisième colonne où les termes étaient écrits en akkadien<sup>22</sup>.

L'écriture akkadienne est ensuite devenue celle des Babyloniens et des Assyriens, tandis que les signes cunéiformes étaient adoptés par d'autres peuples comme les Hittites, puis les Persans<sup>23</sup>. Dans l'empire assyrien du II<sup>e</sup> millénaire avant l'ère chrétienne, outre les rois et les scribes, les prêtres et, semble-t-il, la plupart des marchands et membres de l'élite sociale savaient lire. Il semble que, dès cette époque, coexistaient des formes de lecture silencieuses, murmurées et à voix haute. Les textes sumériens et akkadiens étaient encore lus dans leur langue originale<sup>24</sup>.

Le plurilinguisme écrit est donc un phénomène très ancien, que l'on retrouve dans d'autres sociétés antiques, dont la civilisation hébraïque. En effet, dès l'exil à Babylone de l'élite intellectuelle, au VI<sup>e</sup> siècle avant J.-C., l'hébreu est progressivement remplacé par l'araméen comme langue vernaculaire orale, mais garde le statut de langue littéraire et sacrée. Avec les conquêtes macédoniennes, deux siècles plus tard, s'instaure une nouvelle répartition des langues en Palestine antique. Le grec devient « la langue de la culture », l'araméen, « la langue populaire » servant également à l'éducation religieuse et dans laquelle sont tout de même écrits des textes, tandis que l'hébreu se maintient comme langue des textes sacrés et des échanges savants<sup>25</sup>.

## 1.2. Plurilittéracie dans l'Égypte antique

Les Égyptiens lettrés de l'Antiquité devaient, eux aussi, lire en plusieurs langues et dans différents systèmes graphiques. Dans la seconde moitié du II<sup>e</sup> millénaire, les évolutions de la langue égyptienne avaient rendu difficilement compréhensibles les textes anciens,

---

<sup>20</sup> « Langue vernaculaire (p[ar] oppos[ition] à langue véhiculaire). Langue communément parlée dans les limites d'une communauté. » ATILF, « Vernaculaire », *TLFI*, dep. 1990.

<sup>21</sup> BOTTÉRO, J., *Babylone et la Bible* [1994], 2012, p. 132.

<sup>22</sup> GERMAIN, C., *Évolution de l'enseignement des langues*, 1993, p. 23.

<sup>23</sup> JEAN, G., *L'Écriture* [1987], 2001, p. 18 et 23.

<sup>24</sup> CHARPIN, D., « Lire et écrire en Mésopotamie : une affaire de spécialistes ? », *Comptes-rendus des séances de l'Académie des inscriptions et belles-lettres*, 2004, p. 481-508.

<sup>25</sup> HERRENSCHMIDT, C., *Les Trois Écritures*, 2007, p. 179-181.

transcrits en écriture hiéroglyphique ou hiératique<sup>26</sup> ; par conséquent, l'apprentissage de la lecture et l'écriture était aussi « l'apprentissage d'une langue étrangère »<sup>27</sup>.

Les élèves de Deir al-Medīna, par exemple, utilisaient dans leur famille une langue qui avait aussi peu à voir avec celle des textes qu'on leur apprenait que le français avec le latin. [...] On en est même arrivé, dans les derniers temps, à devoir gloser des textes classiques comme certains *onomastica* en langue vulgaire pour les rendre accessibles aux lettrés eux-mêmes. [...] Seul le démotique, qui assure, vers le milieu du I<sup>er</sup> millénaire avant notre ère, une certaine fusion entre langue littéraire et langue parlée, peut développer une littérature plus proche de la réalité.<sup>28</sup>

En outre, il semble que les Égyptiens apprenaient les langues des populations qu'ils conquéraient, afin de mieux les contrôler, et celles des autres peuples rivaux – par exemple des Hittites d'Anatolie, qui utilisaient l'écriture cunéiforme. Des tablettes multilingues datant du II<sup>e</sup> millénaire, ainsi que la présence de termes empruntés à d'autres langues dans les correspondances de scribes égyptiens, témoignent de ce plurilinguisme écrit, évidemment restreint au cercle des lettrés<sup>29</sup>.

Là encore, la prise du pouvoir égyptien par Alexandre le Grand en 332 avant J.-C. a favorisé le multilinguisme, notamment dans la ville qu'il a fondée et qui porte son nom, Alexandrie. Mostafa El Abbadi donne l'exemple d'un médecin qui avait autant besoin du grec que de l'égyptien pour enseigner sa science<sup>30</sup>. La bibliothèque d'Alexandrie, créée par les Ptolémées en 288 avant l'ère chrétienne, abritait des manuscrits « en grec, en hébreu, en araméen, en nabatéen, en sanscrit, en copte, plus tard en arabe », même s'il est probable que le grec disposait d'un statut privilégié<sup>31</sup>.

### 1.3. La lecture en Grèce antique

Lorsque les commerçants phéniciens ont répandu leur alphabet autour de la Méditerranée<sup>32</sup>, les Grecs ne se sont pas contentés de l'adopter au VIII<sup>e</sup> siècle avant J.-C.

---

<sup>26</sup> L'écriture hiératique a été mise au point peu après l'écriture hiéroglyphique, dont elle est une forme liée et simplifiée. L'écriture démotique (« populaire »), véritablement cursive, plus facile et rapide à écrire, n'apparaîtra qu'aux alentours de 650 avant J.-C. JEAN, G., *L'Écriture* [1987], 2001, p. 42 ; GERMAIN, C., *Évolution de l'enseignement des langues*, 1993, p. 33.

<sup>27</sup> GERMAIN, C., *Évolution de l'enseignement des langues*, 1993, p. 35.

<sup>28</sup> GRIMAL, N., « Les scribes et le savoir en Égypte ancienne », in GIARD, L. & JACOB, C. (dir.), *Des Alexandries I*, 2001, p. 231.

<sup>29</sup> GERMAIN, C., *Évolution de l'enseignement des langues*, 1993, p. 33.

<sup>30</sup> EL ABBADI, M., « Alexandrie : carrefour des cultures », in GIARD, L. & JACOB, C. (dir.), *Des Alexandries I*, 2001, p. 55.

<sup>31</sup> CALVET, L.-J., *Essais de linguistique*, 2004, p. 205.

<sup>32</sup> Basé sur des écritures protosinaïtiques et protocananéennes dérivant de l'égyptien, l'alphabet consonantique phénicien de 22 lettres sera élaboré aux alentours de 1300. De cet alphabet phénicien découlera l'alphabet araméen, lui-même à l'origine des alphabets hébreu, arabe et de différents systèmes graphiques indiens. Par ailleurs, l'alphabet phénicien sera également le modèle de l'alphabet grec, duquel

Ils l'ont également transformé, notamment en y ajoutant des voyelles. Selon Jasper Svenbro, l'écriture n'aurait été adoptée par les Grecs que pour être « mise au service de la culture orale », comme stimulant à la parole<sup>33</sup>. « Muette », l'écriture n'était rien sans un lecteur pour lui « donner une âme »<sup>34</sup>. C'est sans doute pour cela que l'acte de lire n'était pas valorisé et qu'« on laissait volontiers la lecture à un esclave » dont « la fonction [...] est précisément de servir et de se soumettre »<sup>35</sup>. Qu'elle soit liée ou non à ce « mépris du lecteur », la Grèce antique a connu, à la fin du V<sup>e</sup> siècle avant J.-C., une certaine démocratisation de la lecture. Des hommes n'appartenant pas à l'élite avaient accès à l'écrit grâce à l'élargissement de l'alphabétisation. Des femmes ont été représentées en train de lire sur des vases de l'époque. En outre, les pratiques de lecture de loisir ou « de voyage » se sont développées ; les bibliothèques privées n'abritaient plus seulement des traités à usage professionnel et il existait déjà des livres de cuisine<sup>36</sup>. Même si des intellectuels comme Hérodote ou Platon s'intéressaient aux savoirs et aux textes orientaux, la lecture en plusieurs langues n'était pas aussi commune que dans les territoires conquis par Alexandre<sup>37</sup>. Les habitants des cités grecques paraissent avoir montré peu d'intérêt pour d'autres langues que la leur – ou les leurs, si l'on tient compte des nombreuses variétés du grec<sup>38</sup>. Si le cananéen, l'akkadien et le crétois étaient parfois enseignés à des fins privées ou administratives, et si des Grecs ont appris le latin suite à la conquête par Rome en 146 avant J.-C., il s'agissait de phénomènes minoritaires. En revanche, au V<sup>e</sup> siècle avant J.-C., soit à l'apogée de la civilisation grecque, l'étude même du grec écrit relevait de l'apprentissage « d'une langue quasi étrangère », selon Claude Germain. Les supports de cours étaient souvent des textes littéraires anciens, tels *L'Iliade* et *L'Odyssée* d'Homère, alors vieux de trois siècles et dont la langue s'avérait ardue à comprendre pour les élèves parlant la *koiné* (« langue commune », en grec). La lecture consistait donc en une étude de texte qui n'était autre qu'une traduction du grec classique au grec de l'époque<sup>39</sup>.

---

proviennent les alphabets cyrillique, géorgien, étrusque, latin, etc. BNF, « Naissances », in *L'Aventure des écritures*, 1997, site consulté le 12/08/2013.

<sup>33</sup> SVENBRO, J., « La Grèce archaïque et classique. L'invention de la lecture silencieuse », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 47.

<sup>34</sup> CAVALLO, G. & CHARTIER, R., « Introduction », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 18.

<sup>35</sup> SVENBRO, J., « La Grèce archaïque et classique. L'invention de la lecture silencieuse », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 57.

<sup>36</sup> CAVALLO, G. & CHARTIER, R., « Introduction », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 13-15.

<sup>37</sup> EL ABBADI, M., « Alexandrie : carrefour des cultures », in GIARD L. & JACOB C. (dir.), *Des Alexandries I*, 2001, p. 51.

<sup>38</sup> DUPONT, F., « Rome ou l'altérité incluse », *Rue Descartes*, 2002, p. 44-45.

<sup>39</sup> GERMAIN, C., *Évolution de l'enseignement des langues*, 1993, p. 36-37.

#### 1.4. Lecteurs bilingues à Rome

L'alphabet latin, issu de l'alphabet étrusque, lui-même basé sur l'alphabet grec, est apparu aux alentours de 400 avant l'ère chrétienne<sup>40</sup>. Cependant, les rouleaux – le *codex*, soit le livre tel que nous le connaissons, n'existait pas encore – restaient rares et la lecture était l'apanage des prêtres et membres de la classe dirigeante. À partir du III<sup>e</sup> siècle avant J.-C. et surtout de la conquête de la Grèce par les Romains, les livres grecs, savants ou littéraires, sont largement importés et diffusés dans le monde romain, « au titre de butin de guerre » : « [...] il y a désormais des collectionneurs maniaques de tout ce qui est grec. De ces livres grecs importés vont naître les livres latins. »<sup>41</sup>

Au I<sup>er</sup> siècle avant J.-C., Rome était au moins bilingue. Emmanuel Fraisse remarque que le grec y était à la fois « langue des cités vaincues » et « langue de culture de référence », qu'il ne s'agissait plus vraiment d'une « langue étrangère »<sup>42</sup>. En effet, Michel Dubuisson explique que le grec était, dans la haute société, « la langue de l'intimité et même celle de l'inconscient » parce qu'elle était « la langue première » : beaucoup d'enfants apprenaient à parler avec les esclaves (nourrices, pédagogues) et le latin n'arrivait que plus tard, c'était la langue « de leurs parents »<sup>43</sup>. La connaissance du grec était à la fois indispensable aux membres de l'élite et « un phénomène populaire ». Rome abritait une importante communauté grecque, en partie asservie, et nombre d'« Orientaux venus chercher fortune » qui utilisaient le grec comme langue véhiculaire. Ces migrants étaient eux-mêmes plurilingues et les enseignants de langue et littérature latines étaient « en majorité d'origine grecque ». C'est sans doute pour cela que les citations en grec ou d'œuvres grecques étaient extrêmement nombreuses et « spontanées » dans les écrits des auteurs latins<sup>44</sup>. À l'époque de Cicéron, les esclaves et affranchis alphabétisés comme les membres de la classe dirigeante étaient tous ou quasi tous des lecteurs au moins bilingues<sup>45</sup>.

---

<sup>40</sup> BNF, « Naissances », in *L'Aventure des écritures*, 1997, site consulté le 12/08/2013.

<sup>41</sup> CAVALLO, G., « Du *volumen* au *codex*. La lecture dans le monde romain », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 79-80.

<sup>42</sup> FRAISSE, E., *Littérature et mondialisation*, 2012, 26-33.

<sup>43</sup> DUBUISSON, M., « Le grec à Rome à l'époque de Cicéron », *Annales*, 1992, p. 193.

<sup>44</sup> DUBUISSON, M., « Le grec à Rome à l'époque de Cicéron », *Annales*, 1992, p. 188-189 et 192-194. Une « langue véhiculaire » est une « langue qui permet la communication entre des peuples ou ethnies de langues différentes » ; elle s'oppose à « langue vernaculaire ». ATILF, « Véhiculaire », *TLFI*, dep. 1990.

<sup>45</sup> CAVALLO, G., « Du *volumen* au *codex*. La lecture dans le monde romain », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 81. Michel Dubuisson évoque des tensions sociales et politiques qui se cristallisaient autour de cette question du bilinguisme latin-grec. Selon Florence Dupont, la forte présence d'éléments linguistiques et culturels grecs souvent imaginés, en tout cas archaïsés, était bien perçue par le pouvoir romain. Rome avait besoin d'une Grèce imaginaire pour s'en différencier : « De fait, les empereurs favorisent de toutes les façons le développement de l'hellénisme, de la grécité, comme une identité nécessaire à l'affirmation de l'identité romaine. Ils se proclament les héritiers d'un Grèce qui commence avec Homère et à laquelle ils auraient rendu la liberté. » DUPONT, F., « Rome ou l'altérité incluse », *Rue Descartes*, 2002, p. 49.

Les I<sup>er</sup> et II<sup>e</sup> siècles après J.-C., alors que le latin avait acquis le statut de langue littéraire et que le grec continuait d'être utilisé par l'élite, l'alphabétisation s'est développée au sein des classes moyennes. Le latin se diffusait dans l'Empire, qui couvrait « la majeure partie de l'Espagne, de la Gaule, une partie de l'Afrique du Nord, et les régions au nord des Balkans », sans oublier le territoire actuel de la Suisse<sup>46</sup>. Certaines provinces comme l'Égypte ou, évidemment, la Grèce conservaient cependant l'usage du grec. Le lectorat était sans doute constitué de quelques dizaines de milliers d'âmes, habitant non seulement à Rome mais aussi dans les provinces conquises. Quoique minoritaires, les lecteurs étaient suffisamment nombreux pour justifier une production éditoriale variée autorisant la lecture de divertissement même chez les peu lettrés. Les écrits circulaient de façon relativement intense de la Gaule à l'Égypte, grâce à un réseau de librairies et de bibliothèques publiques. Les femmes accédaient elles aussi à l'écrit – bien plus qu'en Grèce – au point qu'Ovide leur a explicitement destiné le troisième livre de son *Art d'aimer*. Guglielmo Cavallo évoque de « grandes dames chrétiennes » du IV<sup>e</sup> siècle qui lisaient en latin, en grec et en hébreu<sup>47</sup>.

Le christianisme, interdit au III<sup>e</sup> siècle, a été autorisé par l'empereur Constantin, avant de devenir religion officielle de l'Empire sous Théodose I<sup>er</sup> au IV<sup>e</sup> siècle. Sa diffusion en Europe occidentale était étroitement liée à l'émergence d'un nouvel outil de lecture : le *codex*. Le livre relié, aux pages en parchemin d'origine animale, se substituait progressivement au rouleau de papyrus à partir du II<sup>e</sup> siècle. Moins coûteux et plus maniable, facilitant la consultation ciblée et l'exégèse des textes, il était le support privilégié des écrits chrétiens. Paradoxalement, la suprématie du *codex*, affirmée aux III<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> siècles, a coïncidé avec une forte diminution de l'alphabétisation, en particulier chez les femmes. La lecture est progressivement devenue une pratique réservée aux ecclésiastiques, tandis que s'effondrait l'Empire romain d'Occident<sup>48</sup>.

## 2. Moyen Âge

### 2.1. Le haut Moyen Âge européen (V<sup>e</sup>-IX<sup>e</sup> siècles)

L'association entre lecture et religion est restée forte en Occident tout au long du « haut Moyen Âge ». Alors que dans l'Empire romain d'Orient, à Byzance, des membres de la

---

<sup>46</sup> GERMAIN, C., *Évolution de l'enseignement des langues*, 1993, p. 51 (citation) ; HAAS, W., « Histoire linguistique de la Suisse », in SCHLÄPFER, R. (dir.), *La Suisse aux quatre langues* [1982], 1985, p. 35.

<sup>47</sup> CAVALLO, G., « Du *volumen* au *codex*. La lecture dans le monde romain », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 80-85, 94-98 et 103.

<sup>48</sup> CAVALLO, G., « Du *volumen* au *codex*. La lecture dans le monde romain », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 100-103.

société laïque savaient lire et écrire et pratiquaient la lecture privée<sup>49</sup>, très peu de personnes savaient lire dans l’Ouest de l’Europe et il s’agissait presque toujours de gens d’Église. On ne lisait plus dans les jardins et les lieux publics comme dans l’Antiquité, mais « dans le secret des églises, des cellules, des réfectoires, des cloîtres, des écoles religieuses »<sup>50</sup>. On apprenait à lire surtout dans les monastères, en latin, sur des psautiers, des vies des saints et des essais théologiques.

Pour lui venir en aide, le lecteur disposait encore d’un corpus de préceptes grammaticaux, hérité de l’Antiquité tardive, dont la fonction était plus de faciliter la lecture que de stimuler un véritable intérêt pour la langue. Cette approche réductrice de la langue aura la vie longue, car on était convaincu que l’homme ne devait se préoccuper que du langage de la Parole divine, et on considérait volontiers que l’existence de différentes langues était la conséquence inévitable de la tour de Babel. [...] Professeurs et auteurs chrétiens avaient appliqué cette tradition grammaticale à l’interprétation des Écritures, ce qui avait eu pour effet d’associer étroitement, à tous les niveaux, éducation religieuse et enseignement littéraire. [...] L’objet de la lecture était désormais le salut de l’âme, et l’urgence de cette motivation se reflétait dans les textes lus.<sup>51</sup>

Cette conception sacralisée de la lecture prévalait non seulement chez les chrétiens, mais aussi chez les juifs d’Europe de l’Ouest, comme l’explique Robert Bonfil. Le livre était moins perçu comme un instrument de communication qu’un « objet magico-religieux » destiné à « l’adoration, la contemplation »<sup>52</sup>. C’était surtout la langue du livre qui lui donnait son caractère sacré, quand il s’agissait de l’hébreu. Mais comme les ouvrages en d’autres langues « étaient presque complètement absents de la lecture des juifs » et que rares étaient ceux qui savaient l’hébreu, les livres sont restés « clos » pour la majorité des juifs jusqu’à l’an 1000<sup>53</sup>.

Les formes de latin que parlaient les juifs comme les chrétiens au début du Moyen Âge étaient bien différentes du latin classique et même ecclésiastique, mais l’écart entre les variétés restait ténue dans la péninsule Ibérique et le royaume des Francs, dont les dirigeants avaient adopté le latin. En revanche, pour les locuteurs des langues celtes et germaniques d’autres pays d’Europe occidentale, l’apprentissage et l’usage de l’écrit se faisaient dans une langue fort éloignée des parlers quotidiens<sup>54</sup>. Malcolm Parkes

---

<sup>49</sup> CAVALLO, G., « “Le rossignol et l’hirondelle” », *Annales*, 2001, p. 849-861.

<sup>50</sup> CAVALLO, G. & CHARTIER, R., « Introduction », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 24.

<sup>51</sup> PARKES, M., « Lire, écrire, interpréter le texte. Pratiques monastiques dans le haut Moyen Âge », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 109-110.

<sup>52</sup> BONFIL, R., « La lecture dans les communautés juives d’Europe occidentale », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 176.

<sup>53</sup> BONFIL, R., « La lecture dans les communautés juives d’Europe occidentale », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 193 et 176.

<sup>54</sup> GERMAIN, C., *Évolution de l’enseignement des langues*, 1993, p. 51-53.

rapporte que ces lecteurs rencontraient des difficultés dues au caractère étranger de leur langue de lecture ; il leur arrivait d'annoter discrètement, en langues vernaculaires, les marges des livres qu'ils lisaient en latin<sup>55</sup>.

À partir du VI<sup>e</sup> siècle, la lecture individuelle et silencieuse a commencé à être valorisée ; elle était par exemple préconisée dans la *Règle de Saint Benoît*. L'écrit cessait d'être envisagé comme un ensemble de signes représentant des sons, à reproduire à voix haute, mais comme représentant des choses : « un langage visible qui allait directement à l'esprit par l'intermédiaire de l'œil »<sup>56</sup>. Si elle n'a pas fait disparaître la lecture à voix haute, la banalisation de la lecture silencieuse ou murmurée a entraîné des changements dans les livres mêmes. C'est ainsi que s'est peu à peu instaurée l'habitude de séparer les mots<sup>57</sup> – jusqu'alors collés les uns aux autres – et que les signes de ponctuation ont été introduits dans les livres manuscrits<sup>58</sup>.

C'est à la même période qu'on a commencé à écrire dans les langues vernaculaires d'Europe de l'Ouest. Les plus anciens textes connus sont des textes irlandais en gaélique datant du VII<sup>e</sup> siècle, suivis par des textes italiens et en vieil anglais du VIII<sup>e</sup> siècle<sup>59</sup>. L'alliance militaire entre Louis le Germanique et Charles le Chauve, petits-fils de Charlemagne, connue sous le nom des « Serments de Strasbourg », rédigée en gallo-roman et en langue tudesque – aussi appelé « ancien francique » ou « vieux haut allemand » – a été signée le 14 février 842. Le plus ancien texte en castillan aurait été rédigé par un notaire au XI<sup>e</sup> siècle<sup>60</sup>.

## 2.2. Langues et livres dans la civilisation arabe classique

Si l'hégémonie du latin écrit avait fait de la lecture une activité essentiellement monolingue en Europe occidentale, la situation était différente dans le monde arabo-islamique. Les premières traces retrouvées de l'écriture arabe – d'origine nabatéenne ou syriaque – dateraient du III<sup>e</sup> siècle<sup>61</sup>. La révélation coranique, vers 612 du calendrier

---

<sup>55</sup> PARKES, M., « Lire, écrire, interpréter le texte. Pratiques monastiques dans le haut Moyen Âge », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 113.

<sup>56</sup> PARKES, M., « Lire, écrire, interpréter le texte. Pratiques monastiques dans le haut Moyen Âge », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 112.

<sup>57</sup> SAENGER, P., « Lire aux derniers siècles du Moyen Âge », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 147.

<sup>58</sup> PARKES, M., « Lire, écrire, interpréter le texte. Pratiques monastiques dans le haut Moyen Âge », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 112.

<sup>59</sup> PARKES, M., « Lire, écrire, interpréter le texte. Pratiques monastiques dans le haut Moyen Âge », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 113.

<sup>60</sup> WALTER, H., *L'Aventure des langues en Occident*, 1994, p. 187-188.

<sup>61</sup> BNF, « L'écriture arabe », in *L'Art du livre arabe*, 2001, site consulté le 13/08/2013.



chrétien<sup>62</sup>, n'a été vraiment mise par écrit qu'après la mort de Muhammad, et la version définitive du Coran n'a été fixée – avec les points diacritiques et la vocalisation stable – qu'au X<sup>e</sup> siècle. Entre temps, les conquêtes des Omeyyades puis des Abbassides ont répandu le système d'écriture arabe sur un vaste territoire couvrant l'Afrique du Nord, la Crète, la Sicile et la péninsule Ibérique à l'ouest, l'Asie occidentale et centrale à l'est jusqu'au fleuve Indus<sup>63</sup>, soit jusqu'aux actuels Afghanistan et Pakistan.

Trop vaste, l'Empire abbasside s'est morcelé dès le IX<sup>e</sup> siècle, laissant le pouvoir à des gouvernements régionaux. Cependant la circulation des savants, ainsi que l'usage de l'arabe comme langue véhiculaire favorisaient le développement d'un important marché du livre transfrontalier. La fabrication et la diffusion des livres étaient facilitées par l'usage du papier. Invention chinoise du I<sup>er</sup> siècle avant l'ère chrétienne, la technique de la fabrication du papier a été enseignée aux Arabes par des prisonniers chinois lors de la bataille de Talas (actuel Kirghizistan) en 751. D'abord fabriqué à Samarkand, le papier s'est répandu dans tout le monde arabo-musulman, puis en Europe via l'Espagne<sup>64</sup>.

Au-delà des territoires conquis, Bagdad était, entre le VIII<sup>e</sup> et XI<sup>e</sup> siècle, la plaque tournante d'un véritable « commerce international »<sup>65</sup>. Les navires marchands reliaient le golfe Persique à l'Inde occidentale et Ceylan ; certains s'aventuraient jusqu'au golfe du Bengale, d'autres atteignaient la péninsule indochinoise ou le port de Canton au sud de la Chine. Sur les côtes Est de l'Afrique, les navires allaient jusqu'à Zanzibar, les Comores et Madagascar. En Méditerranée, les marchands transitaient par Constantinople et Venise. Par voie de terre, les routes du commerce menaient jusqu'en Chine et les pays de la Volga, comme la Russie et l'Ukraine<sup>66</sup>.

Si ce sont les chrétiens et les juifs qui sont appelés « gens du livre » dans le Coran, l'islam accorde une importance capitale à l'écrit, matérialisée par le développement des arts calligraphiques et une abondante production livresque. La forme du *codex* était déjà utilisée au Proche-Orient où circulaient des manuscrits en parchemin en hébreu, en copte et en syriaque, l'écriture des chrétiens de langue araméenne<sup>67</sup>. C'est notamment grâce à un fonds préexistant de traductions des œuvres grecques classiques en syriaque que d'importants textes en grec et en pehlevi (perse) ont été traduits vers l'arabe<sup>68</sup>.

Du VIII<sup>e</sup> au X<sup>e</sup> siècle, la ville de Bagdad était le siège d'un immense mouvement de traduction vers l'arabe et, dans une moindre mesure, vers d'autres langues comme le

---

<sup>62</sup> Le calendrier musulman (lunaire), dit « de l'hégire », débute à la date qui correspond au 16 juillet 622 dans le calendrier chrétien.

<sup>63</sup> BNF, « Chronologie », in *L'Art du livre arabe*, 2001, site consulté le 13/08/2013.

<sup>64</sup> BNF, « Matières », in *L'Art du livre arabe*, 2001, site consulté le 13/08/2013.

<sup>65</sup> CAHEN, C., *L'Islam* [1968], 1997, p. 207.

<sup>66</sup> CAHEN, C., *L'Islam* [1968], 1997, p. 211-215.

<sup>67</sup> BNF, « Autres traditions », in *L'Art du livre arabe*, 2001, site consulté le 13/08/2013.

<sup>68</sup> CAHEN, C., *L'Islam* [1968], 1997, p. 151.

syriaque. On y traduisait du grec, du perse et du syriaque, mais aussi du sanscrit, de l'arménien et de l'éthiopien. Fondée par Harun al-Rashid – rendu célèbre par les *Mille et Une Nuits* – mais surtout développée par son fils cadet al-Maamun, Bayt al-Hikmah (« la maison de la sagesse ») de Bagdad était un haut lieu de lecture, de copie, de reliure et de traduction<sup>69</sup>. L'enthousiasme du souverain al-Maamun pour d'autres cultures était tel que le libraire Ibn al-Nadîm rapporte qu'il rêvait d'Aristote<sup>70</sup>.

Afin d'accéder aux textes des différents peuples du monde arabo-musulman, les érudits de l'époque étaient bien souvent des lecteurs plurilingues. Le médecin irakien Hunayn Ibn Ishaq, « qui avait une maîtrise parfaite du grec, du syriaque et de l'arabe », était connu pour avoir traduit les travaux du savant grec Claude Galien (II<sup>e</sup> siècle) vers l'arabe<sup>71</sup>. Le Persan Abdallah Ibn al-Muqaffa est devenu célèbre en traduisant vers l'arabe *Qalîla et Dimna*, recueil de contes animaliers préalablement traduits du sanscrit au pehlevi. La traduction d'Ibn al-Muqaffa sera ensuite traduite en castillan et en latin au XIII<sup>e</sup> siècle et inspirera nombres d'auteurs européens, notamment Jean de La Fontaine qui en tirera ses *Fables*<sup>72</sup>.

Le Caire, Boukhara (en actuel Ouzbékistan) et Cordoue rivalisaient avec Bagdad pour le titre de capitale culturelle et les langues locales jouaient un rôle dans leur effervescence intellectuelle. En Égypte, le copte est resté une langue de lecture et de copie des livres jusqu'au XI<sup>e</sup> siècle. Les très nombreux ouvrages retrouvés dans la guenizah au Caire témoignent de la richesse et la qualité des éditions en hébreu de cette époque. Le syriaque, qui disposait d'une traduction de la Bible dès le IV<sup>e</sup> siècle, se maintenait comme langue d'écriture – en particulier liturgique – dans les communautés chrétiennes du Proche-Orient<sup>73</sup>. Dans l'Iran des Sassanides, au X<sup>e</sup> siècle, le persan redevenait une langue littéraire à part entière, tandis que l'arabe restait la principale langue des écrits scientifiques et religieux<sup>74</sup>. En Andalousie, les *muwallad* convertis à l'islam, les *mozarabes* restés chrétiens mais dont beaucoup connaissaient l'arabe, ainsi que les juifs d'Espagne étaient souvent plurilingues, à l'instar de Moïse Maïmonide. Ce rabbin, philosophe et médecin né à Cordoue, qui a passé la majeure partie de sa vie au Caire, écrivait en hébreu et en arabe<sup>75</sup>. Les Andalous de différentes confessions, mais surtout les juifs, ont joué un rôle de premier plan dans le passage des textes écrits ou traduits en

---

<sup>69</sup> BNF, « Bibliothèques », in *L'Art du livre arabe*, 2001, site consulté le 13/08/2013.

<sup>70</sup> TEIXIDOR, J., « D'Antioche à Bagdad : bibliothèque et traductions syriaques », in GIARD, L. & JACOB, C. (dir.), *Des Alexandries I*, 2001, p. 249.

<sup>71</sup> EL ABBADI, M., « Alexandrie : carrefour des cultures », in GIARD, L. & JACOB, C. (dir.), *Des Alexandries I*, 2001, p. 57-58.

<sup>72</sup> CAHEN, C., *L'Islam* [1968], 1997, p. 152.

<sup>73</sup> BNF, « Autres traditions », in *L'Art du livre arabe*, 2001, site consulté le 13/08/2013.

<sup>74</sup> CAHEN, C., *L'Islam* [1968], 1997, p. 318.

<sup>75</sup> VAJDA, G., « La pensée religieuse de Moïse Maïmonide : unité ou dualité ? », *Cahiers de civilisation médiévale*, 1966, p. 29-30.

arabe vers le reste de l'Europe. C'est par leur truchement que certaines œuvres antiques, dont les originaux grecs avaient disparu, ont pu être traduites de l'arabe au latin<sup>76</sup>. C'est également grâce à eux que de grands traités scientifiques arabes ont circulé et profondément imprégné les mathématiques, la philosophie, l'astronomie et la médecine occidentales. Le principal ouvrage d'Ibn Sîna (Avicenne) était « enseigné dans toutes les facultés de médecine jusqu'au XVII<sup>e</sup> siècle »<sup>77</sup>.

Selon Abdelfattah Kilito, durant l'âge d'or de la civilisation arabe, beaucoup d'auteurs, peut-être la plupart, étaient au moins bilingues, à l'instar d'Abû Nuwâs, al Ghazâlî ou Ibn Sîna (Avicenne)<sup>78</sup> ; sans doute en était-il de même pour nombre de lecteurs.

### 2.3. Plurilinguisme et lecture à la fin du Moyen Âge européen (IX<sup>e</sup> - XIV<sup>e</sup> siècles)

En Europe occidentale à majorité chrétienne, les pratiques de lecture de la fin du Moyen Âge ont été marquées par deux évolutions importantes : la laïcisation de l'écrit et l'essor des textes en langues vernaculaires.

De la fin du XI<sup>e</sup> siècle au XIV<sup>e</sup> siècle, le développement des villes a entraîné l'ouverture d'écoles en dehors des monastères. L'alphabétisation progressait et la lecture devenait « un exercice scolaire, puis universitaire, régie par des lois qui lui sont propres »<sup>79</sup>. Des ateliers de copie académiques ou privés voyaient le jour<sup>80</sup>. Les pratiques de lecture de loisirs, hors des obligations professionnelles, se banalisaient<sup>81</sup>. Quand ils ne lisaient pas eux-mêmes à voix haute, les grands seigneurs français se faisaient lire des textes liturgiques, mais aussi « des chroniques, des chansons de geste, des romans, des poésies des troubadours et des trouvères »<sup>82</sup> dans ce qu'on appelait alors « la langue vulgaire ». La langue romane était écrite depuis le IX<sup>e</sup> siècle, mais les textes restaient rares et ce n'est qu'à la fin du XII<sup>e</sup> siècle qu'ils ont commencé à être valorisés dans les régions francophones et en Angleterre<sup>83</sup>. Le latin savant cohabitait outre-Manche avec le français – ou le normand –, « langue de culture »<sup>84</sup> de l'élite importée par Guillaume le

---

<sup>76</sup> CAHEN, C., *L'Islam* [1968], 1997, p. 151.

<sup>77</sup> BNF, « Les ouvrages scientifiques », in *L'Art du livre arabe*, 2001, site consulté le 13/08/2013.

<sup>78</sup> KILITO, A., *Je parle toutes les langues, mais en arabe*, 2013, p. 62.

<sup>79</sup> HAMESSE, J., « Le modèle scolastique de la lecture », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 125.

<sup>80</sup> BNF, « Les Incunables », in *L'Aventure du livre*, 2011, site consulté le 14/08/2013.

<sup>81</sup> CHARTIER, R., « Les voyages de l'écrit du Moyen-Âge aux Temps Modernes », *Médiévales*, 2009, p. 94.

<sup>82</sup> SAENGER, P., « Lire aux derniers siècles du Moyen Âge », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 165.

<sup>83</sup> WRIGHT, R., « La période de transition du latin, de la *lingua romana* et du français », *Médiévales*, 2003, p. 17.

<sup>84</sup> LUCKEN, C., « Langue pérégrine – ou maternelle ? Variation et nationalisation des langues au Moyen Âge », in KARAFIÁH, J. & ROPARS, M.-C. (dir.), *Pluralité des langues et mythe du métissage*, 2004, p. 26.

Conquérant au XI<sup>e</sup> siècle, et les variétés anglaises du peuple. Au XIV<sup>e</sup> siècle, l'anglais était néanmoins devenu la première langue des échanges langagiers de la noblesse, la langue des débats parlementaires et celle de l'enseignement à Oxford<sup>85</sup>.

Le *Poème du Cid*, premier grand texte littéraire en castillan, aurait été écrit aux alentours de 1140, bien qu'il ne nous soit parvenu que grâce à une copie du XIV<sup>e</sup> siècle. Dans l'Espagne partiellement conquise par les rois chrétiens, la langue castillane a obtenu le statut de langue littéraire sous le règne d'Alphonse X de Castille, surnommé le Sage, au XIII<sup>e</sup> siècle. Le galicien était alors la première langue d'expression poétique et l'est resté jusqu'au XV<sup>e</sup> siècle. Tout en encourageant le développement de la prose castillane, Alphonse X écrivait ses propres poèmes en galicien<sup>86</sup>. Sans parler des traducteurs de l'arabe qui travaillaient à la cour du roi, les érudits espagnols de l'époque devaient donc lire au moins en latin, en galicien et en castillan.

Le premier texte catalan connu date de 1171 ; c'est toutefois l'écrivain et philosophe majorquin Ramon Llull (1235-1315) qui est considéré comme le père fondateur du catalan littéraire<sup>87</sup>. Il a été le premier à écrire de la philosophie dans une langue romane. Ramon Llull lisait et écrivait en catalan, en latin, en provençal et en arabe, qu'il avait appris dans l'espoir de convertir les musulmans au christianisme<sup>88</sup>. Aux XIV<sup>e</sup> et XV<sup>e</sup> siècles, la littérature catalane s'épanouira, en partie grâce aux écrivains valenciens Ausiàs March et Joanot Martorell. Ce dernier a notamment écrit *Tirant lo blanch*, un des tout premiers romans modernes<sup>89</sup>. C'est « l'âge d'or de la littérature catalane, l'époque de la plus grande extension territoriale de la Catalogne en tant que puissance méditerranéenne »<sup>90</sup>.

Selon Roger Wright, la reconnaissance de la « langue vulgaire » est devenue effective quand ses locuteurs ont cessé de l'appeler « latin » – aboutissement d'un processus « psychologique bien plus que linguistique »<sup>91</sup> de différenciation des langues. Elle se matérialisait aussi par la mention du nom de l'auteur sur les livres en langues vulgaires au XIV<sup>e</sup> siècle – ce qui ne se faisait jusque là que pour les œuvres classiques en latin<sup>92</sup>.

---

<sup>85</sup> WALTER, H., *L'Aventure des langues en Occident*, 1994, p. 379 et 388.

<sup>86</sup> WALTER, H., *L'Aventure des langues en Occident*, 1994, p. 187-188.

<sup>87</sup> WALTER, H., *L'Aventure des langues en Occident*, 1994, p. 190.

<sup>88</sup> INSTITUT RAMON LLULL, «La literatura catalana, entre la intermitencia y la emancipación», in Web del Institut Ramon LLull, visitada el 14/08/2013.

<sup>89</sup> BARGALLÓ, J., « Petites et grandes nations de traducteurs », in COLLECTIF, *L'Europe lit*, 2010, p. 92.

<sup>90</sup> ARGENTER, J., « Le processus de standardisation et de modernisation du catalan », in BOIX-FUSTER, E. & MILIAN I MASSANA, A. (dir.), *Aménagement linguistique dans les pays de langue catalane*, 2003, p. 12.

<sup>91</sup> WRIGHT, R., « La période de transition du latin, de la *lingua romana* et du français », *Médiévales*, 2003, p. 17.

<sup>92</sup> CHARTIER, R., *L'Ordre des livres*, 1992, p. 65-66.

Même lorsqu'ils pouvaient comprendre les textes latins, il semble que les nobles préféraient lire ou écouter lire en langue vulgaire à partir du XIII<sup>e</sup> siècle. La lecture du latin n'en a pas disparu pour autant :

[La langue vulgaire] a cependant un handicap : le latin est compris d'une élite, mais partout ; la langue vulgaire est comprise de tous là où on la parle, mais là seulement, ce qui met obstacle à la diffusion des textes qui ne sont pas écrits ou adaptés à une langue littéraire largement utilisée. Les scribes y remédient en retouchant la langue du texte selon l'aire dialectale où l'exemplaire leur est commandé.

Les rapports des genres littéraires entre eux ne sont pas bouleversés en passant d'une langue à l'autre, d'un public à l'autre. Certaines branches de l'activité culturelle, théologie, philosophie et sciences exactes, n'ont pas leur équivalent en langue vulgaire, et la littérature de détente, existante en latin, est plus abondamment représentée en langue vulgaire. Mais si l'on considère en bloc les options fondamentales, elles ne sont sans doute pas très différentes chez les deux types de lecteurs. Les premiers textes notés en langue vulgaire furent surtout ceux qui permettaient de garder par devers soi des bribes de la sagesse ou du savoir véhiculés depuis des siècles par le livre, des textes religieux ou didactiques.<sup>93</sup>

Les livres de l'époque étaient lus par deux sortes de lectorat. On trouvait d'un côté ceux qui comprenaient mal le latin écrit ; c'est à eux que s'adressaient les traductions de livres latins qui se sont multipliées en France à partir du XII<sup>e</sup> siècle<sup>94</sup>. Les traductions de *l'Art d'aimer* d'Ovide en castillan et catalan dateraient de 1466 et 1494<sup>95</sup>. De l'autre côté, les érudits comme Alphonse X ou Ramon Llull, pouvaient lire, voire écrire, à la fois en latin, dans leur-s langue-s vernaculaire-s et parfois d'autres langues. C'était le cas de Dante, qui a rédigé *De vulgari eloquentia* (« De l'éloquence vulgaire ») en latin et a mis son traité en pratique en écrivant dès 1306 *La Divina Commedia* en toscan. Quant au Génois Christophe Colomb, il semble qu'il écrivait – donc lisait certainement – en latin, en italien, en castillan, en portugais et en grec ; il savait en outre assez d'hébreu pour consulter les tables astronomiques d'Abraham Zacuto<sup>96</sup>.

---

<sup>93</sup> BOURGAIN, P., « L'édition des manuscrits », in CHARTIER, R. & MARTIN, H.-J. (dir.), *Histoire de l'édition française I*, 1983, p. 71.

<sup>94</sup> BOURGAIN, P., « L'édition des manuscrits », in CHARTIER, R. & MARTIN, H.-J. (dir.), *Histoire de l'édition française I*, 1983, p. 71.

<sup>95</sup> GRUZINSKI, S., *La Pensée métisse*, 1999, p. 128.

<sup>96</sup> BELLOS, D., *Is that a Fish in your Ear?* [2011], 2012, p. 8-9.

### 3. Temps modernes (XV<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles)

#### 3.1. Les débuts de l'imprimerie européenne

Pas plus que Christophe Colomb n'a réellement « découvert » l'Amérique, Johannes Gutenberg n'a « inventé » l'imprimerie. La xylographie, « impression d'images ou de textes gravés en relief et à l'envers à l'aide de planches en bois »<sup>97</sup>, était déjà utilisée en Chine et au Japon à partir du VIII<sup>e</sup> siècle. Cependant, jusqu'au XI<sup>e</sup> siècle, l'usage de cette technique n'était pas massif pour la fabrication des livres chinois<sup>98</sup>. Au Japon, elle servait d'abord à l'impression de textes pour la confection d'amulettes. Les premiers livres imprimés au Japon à cette époque étaient, pour la plupart, des traités bouddhiques en chinois<sup>99</sup>. La typographie, soit la composition et l'impression de textes à l'aide de caractères mobiles, est apparue en Chine au XI<sup>e</sup> siècle et était, dès le XIII<sup>e</sup> siècle, utilisée en Corée pour la reproduction de livres, également en chinois<sup>100</sup>.

Une des grandes innovations de Johannes Gutenberg, orfèvre de formation, résidait dans la mise au point d'un alliage de métaux facilitant la fabrication des caractères d'imprimerie mobiles, donc la composition de textes longs. Il aurait aussi perfectionné la composition et la presse à imprimer<sup>101</sup>. Le premier livre intégral imprimé par ses soins, en 1455, était une Bible comportant 42 lignes par pages<sup>102</sup>.

L'avènement de l'imprimerie n'était pas une révolution totale. Il y avait bien rupture du côté des fabricants de livres, car les copistes ne devenaient pas imprimeurs. Mais, dans leur forme, les produits de l'imprimerie ne se distinguaient pas fondamentalement des ouvrages copiés, ce qui fait dire à Jean Hébrard que « le livre imprimé s'est glissé dans les habits du livre manuscrit »<sup>103</sup>. Il avait en effet hérité des composantes du *codex* manuscrit : pages, feuillets, cahiers, reliure. L'imprimerie n'a pas non plus bouleversé la hiérarchie des formats, qui veut que les livres lourds et massifs à poser sur un pupitre contiennent des textes religieux ou savants, tandis que les moyens formats abritent des

---

<sup>97</sup> BNF, « Glossaire », in *L'Aventure des écritures*, 1997, site consulté le 12/08/2013.

<sup>98</sup> DRÈGE, J.-P., « Comment devient-on lecteur dans la Chine impériale ? », in GIARD, L. & JACOB, C. (dir.), *Des Alexandries I*, 2001, p. 112.

<sup>99</sup> KORNICKI, P. K., « Overcoming the Limitations of Woodblock Printing in Japan », in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 393.

<sup>100</sup> DRÈGE, J.-P., « Comment devient-on lecteur dans la Chine impériale ? », in GIARD, L. & JACOB, C. (dir.), *Des Alexandries I*, 2001, p. 112 ; KORNICKI, P. K., « Overcoming the Limitations of Woodblock Printing in Japan », in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 394.

<sup>101</sup> CHARTIER, R., « Qu'est-ce qu'un livre ? », *Écrits et cultures dans l'Europe moderne*, 2009.

<sup>102</sup> BNF, « Les Incunables : livres imprimés au XV<sup>e</sup> siècle », in *L'Aventure du livre*, 2011, site consulté le 14/08/2013.

<sup>103</sup> HÉBRARD, J., « Du codex au multimédia », *Essaim*, 2001, p. 105-106.

œuvres de littérature classique et que les petits formats – ancêtres de nos livres de poche – renferment les textes non destinés à une lecture érudite<sup>104</sup>.

Élaborées à Mayence, dans ce qui était alors le Saint-Empire romain germanique, les techniques d'impression de Johannes Gutenberg se répandront à la fin du XV<sup>e</sup> siècle dans les villes universitaires européennes, notamment à Paris en 1470, à Barcelone en 1473 et à Genève en 1478<sup>105</sup>. Les « incunables » étaient aussi les héritiers des manuscrits par leur contenu. Les premiers livres imprimés puisaient dans les genres les plus traditionnels, en particulier religieux, et le latin dominait :

[...] dans la masse des livres imprimés avant 1500, qu'on est convenu d'appeler les *incunables*, une proportion énorme de livres en latin: 77 % du total environ ; puis quelque 7 % de livres en italien, 5 à 6 % de livres en allemand, 4 à 5 %, en français, et un peu plus de 1 %, en flamand.<sup>106</sup>

Au cours du XVI<sup>e</sup> siècle, d'autres langues vont bénéficier de la nouvelle technique de reproduction mécanique des livres. Le premier livre en basque aurait été imprimé en 1545<sup>107</sup>. Pierre Aquilon fait état de la publication, en 1571, à la demande de la reine de Navarre, d'un *Nouveau Testament* traduit en basque. Il mentionne également des ouvrages en breton, en gascon et en béarnais imprimés à la même époque<sup>108</sup>.

Afin que les imprimeurs rentrent dans leurs fonds, l'accroissement des livres nécessite autant qu'il favorise l'augmentation du nombre des lecteurs, donc la publication de textes en langues locales<sup>109</sup>. La bourgeoisie montante et l'émergence du protestantisme<sup>110</sup> ont encouragé ce mouvement. Les traductions de la Bible en langues vernaculaires se sont multipliées, malgré l'interdiction de l'Église catholique de publier des textes religieux en « langues vulgaires »<sup>111</sup>. La plus célèbre d'entre elles est la Bible

---

<sup>104</sup> CHARTIER, R., « Qu'est-ce qu'un livre ? », *Écrits et cultures dans l'Europe moderne*, 2009.

<sup>105</sup> BNF, « Les Incunables », in *L'Aventure du livre*, 2011, site consulté le 14/08/2013. Voir aussi : FEBVRE, L. & MARTIN, H.-J., *L'Apparition du livre*, 1958, chap. VI.

<sup>106</sup> FEBVRE, L. & MARTIN, H.-J., *L'Apparition du livre*, 1958, p. 376. Voir aussi : BARBIER, F., « L'invention de l'imprimerie et l'économie des langues en Europe au XV<sup>e</sup> siècle », in BARBIER, F. (coord.), *Histoire et civilisation du livre*, 2008, p. 21-46.

<sup>107</sup> WALTER, H., *L'Aventure des langues en Occident*, 1994, p. 183.

<sup>108</sup> AQUILON, P., « Les réalités provinciales », in CHARTIER, R. & MARTIN, H.-J. (dir.), *Histoire de l'édition française I*, 1983, p. 357.

<sup>109</sup> GILMON, J.-F., « Réformes protestantes et lecture », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 250-251.

<sup>110</sup> Roger Chartier et Guglielmo Cavallo mettent cependant en garde contre une association trop hâtive entre la relative démocratisation de la lecture individuelle et le protestantisme. Si ce sont surtout les courants calvinistes et piétistes qui encourageaient un rapport direct au texte biblique, « toutes les églises s'efforcent de transformer les chrétiens en lecteurs » : CAVALLO, G. & CHARTIER, R., « Introduction », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 40-42.

<sup>111</sup> Seuls l'hébreu, le grec, le latin, le chaldéen, le syriaque, l'éthiopique, le perse et l'arabe n'étaient pas considérés comme des « langues vulgaires ». L'interdiction sera particulièrement forte dans l'Espagne de l'Inquisition ; c'est pourquoi les premières traductions non clandestines de la Bible en espagnol et en portugais datent de la toute fin du XVIII<sup>e</sup> siècle. JULIA, D., « Lectures et Contre-Réforme », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 285-287.

en allemand de Martin Luther, réalisée grâce à la consultation des versions latine, grecque et hébraïque. Pour Antoine Berman, cette traduction a été capitale au-delà des régions germanophones, en induisant que « la formation et le développement d'une culture propre et nationale peuvent et doivent passer par la traduction, c'est-à-dire par un rapport intensif et délibéré à l'étranger »<sup>112</sup>.

### 3.2. Lettrés plurilingues à la Renaissance

Qu'elle vise ou non l'enrichissement de la culture locale, la lecture de plusieurs langues semble avoir été très répandue chez les lettrés de l'époque. Outre le latin, ainsi que la ou les langues vernaculaires locales, nombre de nobles et souverains lisaient en italien. C'était le cas des empereurs François I<sup>er</sup> et Charles Quint. La bibliothèque de Louise Labé contenait des livres en français, latin, espagnol et italien<sup>113</sup>. Michel de Montaigne, qui lisait déjà le français et le latin, a laissé des écrits en italien<sup>114</sup>. Le poète John Milton pratiquait à l'écrit ce qu'on appelle aujourd'hui des usages différenciés des langues :

[...] Milton écrivit [...] ses uniques poèmes d'amour en italien car, comme l'explique dans un de ses poèmes la dame italienne à laquelle ils étaient adressés, "*questa è lingua di cui si vanta Amore*". Il va sans dire que cette dame connaissait aussi l'anglais : mais ce n'était pas la langue de l'amour.<sup>115</sup>

Mais, dans les cours princières du Nord de l'Italie, les romans en français n'étaient pas chose rare. Les bibliothèques de Pavie et Ferrare abritaient des livres en français, italien et latin, qui étaient fréquemment prêtés aux membres de la noblesse locale<sup>116</sup>.

D'autres langues anciennes que le latin circulaient dans l'Europe de la Renaissance. Dès l'enseignement du grec par Manuel Chrysoloras à la fin du XIV<sup>e</sup> siècle, des manuscrits étaient transportés de Byzance à l'Italie, d'abord destinés à enrichir les collections princières. Le développement de l'imprimerie a élargi la diffusion des livres grecs, devenus des outils essentiels de l'acquisition de la culture humaniste<sup>117</sup>. Les imprimeurs allemands et français se faisaient d'ailleurs tailler des caractères helléniques<sup>118</sup>. Cette vogue du grec, ainsi que l'essor des presses italiennes ont favorisé la publication de

---

<sup>112</sup> BERMAN, A., *L'Épreuve de l'étranger*, 1995, p. 44 et 57.

<sup>113</sup> MANGUEL, A., *A History of Reading*, 1997, p. 265.

<sup>114</sup> WALTER, H., *L'Aventure des langues en Occident*, 1994, p. 141 ; GERMAIN, C., *Évolution de l'enseignement des langues*, 1993, p. 73.

<sup>115</sup> BERMAN, A., *L'Épreuve de l'étranger*, 1995, p. 13-14.

<sup>116</sup> BOURGAIN, P., « L'édition des manuscrits », in CHARTIER, R. & MARTIN, H.-J. (dir.), *Histoire de l'édition française I*, 1983, p. 71.

<sup>117</sup> FÖRSTEL, C., « La transmission des manuscrits grecs de Byzance en Italie », in GIARD, Luce & JACOB, C. (dir.), *Des Alexandries I*, 2001, p. 412-414.

<sup>118</sup> FEBVRE, L. & MARTIN, H.-J., *L'Apparition du livre*, 1958, p. 398.



textes en grec « vulgaire » et inversé la circulation des ouvrages grecs, qui partaient dès lors de Venise vers la Grèce ottomane<sup>119</sup>.

Le premier ouvrage en hébreu imprimé en Espagne était un commentaire du Pentateuque par Rachi (Salomon de Troyes) en 1475. Chassés d'Espagne et du Portugal en même temps que les musulmans en 1492, les imprimeurs juifs de la péninsule Ibérique ont ouvert des presses en Italie ou dans l'Empire ottoman, notamment à Salonique et Constantinople. Ils y imprimaient aussi bien en hébreu que dans des langues européennes (latin, grec, italien, espagnol) et celles en vigueur dans l'Empire ottoman<sup>120</sup>. Dans l'Europe majoritairement catholique, la population juive, urbanisée dès le XI<sup>e</sup> siècle, était « hautement alphabétisée » comparée à la population chrétienne. Cela valait surtout pour les hommes, qui apprenaient à lire l'écriture hébraïque, tandis que les livres destinés aux femmes étaient rédigés en hébreu transcrit en caractères latins. Jusqu'au développement de l'imprimerie, les juifs utilisaient peu le latin, mais la laïcisation de ce dernier, devenu *lingua franca* scientifique, et l'essor des publications en langues vulgaires ont autorisé les hommes juifs à lire dans ces langues, qui cessaient d'être associées aux chrétiens ou aux femmes<sup>121</sup>. L'hébreu devenait dès lors la langue de travail des religieux et savants de confession juive.

Ils n'étaient pas seuls à lire l'hébreu : dans leur quête de « la langue originelle » d'avant Babel<sup>122</sup>, nombre d'humanistes du XVI<sup>e</sup> siècle, en Europe de l'Ouest, étudiaient la langue hébraïque<sup>123</sup>. Elle était, avec le grec et le latin, enseignée au « Collège des trois langues » créé par François I<sup>er</sup>, qui porte aujourd'hui le nom de « Collège de France »<sup>124</sup>. Anna Maria van Schurman (1607-1678), poète et érudite des Provinces-Unies, incarnait parfaitement cet idéal humaniste : outre le néerlandais, elle avait appris le français, l'allemand, l'anglais, l'italien, l'espagnol et lisait le grec, le latin, l'hébreu, le chaldéen, l'arabe, le syriaque et l'éthiopien<sup>125</sup>.

Un tel polyglottisme était évidemment exceptionnel, mais il semble que lire en deux ou trois langues était relativement commun dans la noblesse. Il est difficile de savoir si la lecture de plusieurs langues s'observait dans d'autres milieux. À propos de la stratification sociale des lectures, Roger Chartier a écrit qu'« à la Renaissance, ce sont souvent les *mêmes* textes et souvent les *mêmes* livres qui circulent dans tous les milieux

---

<sup>119</sup> LASSITHOTAKIS, M., « Le rôle du livre imprimé dans la formation et le développement de la littérature en grec vulgaire (XVI<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècles) », in HITZEL, F. (coord.), *RMMM*, 1999, p. 187-208.

<sup>120</sup> FEBVRE, L. & MARTIN, H.-J., *L'Apparition du livre*, 1958, p. 405.

<sup>121</sup> BONFIL, R., « La lecture dans les communautés juives d'Europe occidentale », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 179 et p. 194-196.

<sup>122</sup> ARGAUD, E., « Les enjeux des représentations des langues savantes et vulgaires... », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2009, p. 2-3 de la version en ligne.

<sup>123</sup> FEBVRE, L. & MARTIN, H.-J., *L'Apparition du livre*, 1958, p. 400-403.

<sup>124</sup> GERMAIN, C., *Évolution de l'enseignement des langues*, 1993, p. 59.

<sup>125</sup> IRWIN, J., « Anna Maria Van Schurman », *Church History*, 1977, p. 50.

sociaux »<sup>126</sup>. Ce partage des pratiques s'appliquait-il également aux langues de lecture ? Les imprimeurs-libraires étaient bien souvent plurilingues, mais étaient-ils les seuls artisans et commerçants dans ce cas ? Les pratiques apparemment courantes dans les communautés juives se retrouvaient-elles chez certains chrétiens ? En l'absence apparente d'étude spécifique, la question reste entière. On sait seulement que les œuvres littéraires imprimées en italien à Avignon étaient destinées « à une clientèle locale »<sup>127</sup>, qui lisait peut-être aussi le latin, le français ou le provençal. Willem Frijhoff indique que le plurilinguisme – tout au moins oral – touchait différentes couches sociales :

À l'époque moderne, les membres des élites culturelles, politiques et marchandes ne parlaient pas seulement plusieurs langues simultanément, mais ils étaient éduqués dès leur enfance dans un plurilinguisme conscient : le stage pratique à l'étranger pour apprendre des langues commerciales, celles-là mêmes qui sont maintenant méprisées par les technocrates de l'Europe (l'italien, le néerlandais, le catalan) fit autant partie de l'éducation du parfait négociant que le latin appartenait au bagage minimum du savant. [...] Nombreux étaient les négociants, intellectuels, diplomates sachant plusieurs langues, pour ne pas parler des milieux polyglottes par essence comme le furent les armées de soudards dans maints pays d'Europe.<sup>128</sup>

Sans doute existait-il un certain nombre de lecteurs plurilingues, puisque les enfants apprenaient alors à lire en latin, dans les ouvrages religieux<sup>129</sup>, mais que les adultes laïcs préféraient lire en langue vernaculaire. Quoiqu'il en soit, le nombre de ces lecteurs ne pouvait dépasser celui des alphabétisés. Or, les taux d'alphabétisation masculine au XVI<sup>e</sup> siècle étaient de 10 à 30 % dans les villes allemandes – ils étaient évidemment moindres dans les campagnes –, autour de 10 % en Angleterre et 26 % à Venise. Quant à la proportion de femmes alphabétisées, il semble que même dans les villes elle ne dépassait pas les 1 %<sup>130</sup>. Les lecteurs, plurilingues ou non, n'étaient pas légion.

### 3.3. Marchés transnationaux et imprimeries multilingues

En dépit d'un analphabétisme qui nous paraît aujourd'hui très fort, l'Europe était bel et bien dotée d'un véritable marché du livre, lequel, entre le XVI<sup>e</sup> et le XVIII<sup>e</sup> siècle, n'était pas strictement territorialisé. Dès 1490, « le réseau commercial du livre est

---

<sup>126</sup> CHARTIER, R., « Lectures et lecteurs “populaires”. De la Renaissance à l'âge classique », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 316 (il souligne).

<sup>127</sup> AQUILON, P., « Les réalités provinciales », in CHARTIER, R. & MARTIN, H.-J. (dir.), *Histoire de l'édition française I*, 1983, p. 357.

<sup>128</sup> FRIJHOFF, W., « Le plurilinguisme des élites en Europe de l'Ancien Régime au début du XX<sup>e</sup> siècle », in COSTE, D. & HÉBRARD, J. (coord.), *Recherches et applications*, 1991, p. 120-121.

<sup>129</sup> FURET, F. & OZOUF, J., *Lire et Écrire*, 1977, p. 89.

<sup>130</sup> GILMON, J.-F., « Réformes protestantes et lecture », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 262.

organisé à travers toute l'Europe »<sup>131</sup>. Lyon, Paris et Venise dominaient le marché, jusqu'à la montée en puissance des villes hollandaises, lorsque les Provinces-Unies sont devenues indépendantes de l'Espagne. Les producteurs de livres parisiens travaillaient avec ceux de Bâle et Cologne, quand ils n'allaient pas s'installer en Angleterre. Les imprimeurs de Lyon exportaient leurs produits vers l'Italie, ainsi que vers les grandes villes universitaires d'Espagne : Madrid, Salamanque, Burgos et Barcelone. Des livres protestants, souvent publiés à Genève, circulaient sous le manteau dans toute l'Europe, grâce à des réseaux clandestins de colporteurs et de libraires. Les hauts lieux de commerce du livre au XVI<sup>e</sup> siècle étaient les foires de Lyon en France, Medina del Campo en Espagne, Francfort et Leipzig en Allemagne. Transportés par bateau ou chariot, les ouvrages n'arrivaient pas toujours indemnes à destination ; ils étaient fréquemment abîmés en route, quand ils ne prenaient pas l'eau dans les cales<sup>132</sup>.

Le latin était imprimé dans toute l'Europe occidentale. Les éditeurs genevois étaient « les plus grands fournisseurs de littérature en langue latine en Europe » et exportaient massivement vers l'Espagne et le Portugal jusqu'au dernier tiers du XVIII<sup>e</sup> siècle<sup>133</sup>. Les autres langues n'étaient pas confinées à des territoires précis, d'autant plus que de nombreux éditeurs vendaient des contrefaçons – on parlerait aujourd'hui de livres piratés – d'ouvrages publiés légalement dans les pays voisins ou tout simplement interdits par la censure<sup>134</sup>. On a vu que des livres en grec et en hébreu s'imprimaient à Venise. Les rivalités entre protestants et catholiques avaient déclenché une compétition de publications en langues anciennes ou orientales destinées aux érudits européens, aux missionnaires, mais aussi aux chrétiens du Proche-Orient. C'est ainsi que, pour devancer la propagande piétiste, des milliers d'ouvrages en arabe, en syriaque et en arménien ont été imprimés à Rome<sup>135</sup>. Amsterdam était, « après Paris », dès la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, « le plus grand centre d'édition en langue française »<sup>136</sup>. C'est dans une maison hispanophone de Bruxelles que les deux parties du *Don Quichotte* de Miguel de Cervantès ont été publiées ensemble pour la première fois en 1662<sup>137</sup>.

Au début du XVI<sup>e</sup> siècle, les livres en catalan représentaient 46 % des publications de Catalogne, les livres en latin 40 % et ceux en castillan 14 %. La montée en puissance de

---

<sup>131</sup> FEBVRE, L. & MARTIN, H.-J., *L'Apparition du livre*, 1958, p. 347.

<sup>132</sup> FEBVRE, L. & MARTIN, H.-J., *L'Apparition du livre*, 1958, p. 298, 342, 443 et 448.

<sup>133</sup> VALLOTTON, F., « La Suisse, un modèle éditorial spécifique ? », in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 280-281.

<sup>134</sup> FEBVRE, L. & MARTIN, H.-J., *L'Apparition du livre*, 1958, p. 365-370.

<sup>135</sup> HEYBERGER, B., « Livres et pratique de la lecture chez les chrétiens XVII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles », in HITZEL, F. (coord.), *RMMM*, 1999, p. 211.

<sup>136</sup> FEBVRE, L. & MARTIN, H.-J., *L'Apparition du livre*, 1958, p. 470.

<sup>137</sup> Les deux parties de l'ouvrage, datant respectivement de 1605 et 1615, avaient déjà été imprimées en volumes séparés en Espagne, notamment à Barcelone et Madrid. CHARTIER, R., « Qu'est-ce qu'un livre ? », *Écrits et cultures dans l'Europe moderne*, 2009.

Madrid a inversé les proportions et, à la fin du siècle, la part des ouvrages en catalan avait baissé jusqu'à 18 %, celle des livres en latin à 27 %, tandis que la proportion de livres en castillan atteignait 55 %<sup>138</sup>.

La publication de grammaires et manuels d'apprentissage de langues vivantes était en plein essor. Certains de ces ouvrages étaient d'abord destinés aux populations censées parler ces langues, comme la *Grammatica Castellana* d'Antonio de Nebrija, utilisée entre autres par les auteurs et imprimeurs d'Aragon<sup>139</sup>. D'autres s'adressaient explicitement à des locuteurs étrangers. Les manuels anglais-français à l'usage des anglophones existaient déjà en Angleterre depuis le XV<sup>e</sup> siècle ; ils ont été rejoints, au siècle suivant, par des manuels d'anglais pour les francophones avec l'arrivée des protestants français fuyant les guerres de religion<sup>140</sup>.

Dans l'enseignement des langues, la méthode dite « grammaire-traduction » a émergé au XVII<sup>e</sup> et restera dominante jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle. Elle concernait au premier chef l'apprentissage du latin, devenu « langue morte », mais était appliquée à celui des « langues vivantes ». Cette méthode privilégiait l'écrit, car :

Un des buts fondamentaux est de rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible. [...]

La culture étrangère est synonyme de littérature et de beaux-arts, comme la peinture, la sculpture, la musique, etc. La langue littéraire – écrite – est considérée comme supérieure à la langue orale. L'initiation à la culture étrangère se fait au moyen de la traduction de textes littéraires.<sup>141</sup>

Pour les érudits, on réalisait des livres multilingues, notamment des dictionnaires<sup>142</sup> et ouvrages de référence, comme la Bible polyglotte en araméen, hébreu, grec et latin imprimée à Alcalá de Henares, près de Madrid, entre 1514 et 1517<sup>143</sup>. Des œuvres littéraires circulaient en version originale accompagnée de traductions en deux ou trois autres langues (anglais, espagnol, français, italien, néerlandais, etc.). Ces éditions multilingues s'adressaient « à un public soucieux de perfectionnement linguistique », mais aussi de se divertir ; c'est sous cette forme que les romans sentimentaux de l'Espagnol Juan de Flores ont été diffusés dans toute l'Europe<sup>144</sup>.

---

<sup>138</sup> GENERALITAT DE CATALUNYA, "La edició en Cataluña", *Culturcat*, web visitada el 20/08/2013.

<sup>139</sup> FEBVRE, L. & MARTIN, H.-J., *L'Apparition du livre*, 1958, p. 477.

<sup>140</sup> GERMAIN, C., *Évolution de l'enseignement des langues*, 1993, p. 57-58.

<sup>141</sup> GERMAIN, C., *Évolution de l'enseignement des langues*, 1993, p. 101-103.

<sup>142</sup> À propos des « calepins plurilingues », voir : FURNO, M., « Du commerce et des langues : latin et vernaculaires dans les lexiques et les dictionnaires plurilingues au XVI<sup>e</sup> siècle », in BARBIER, F. (coord.), *Histoire et civilisation du livre*, 2008, p. 93-116.

<sup>143</sup> FEBVRE, L. & MARTIN, H.-J., *L'Apparition du livre*, 1958, p. 300.

<sup>144</sup> COLOMBO-TIMELLI, M. & MINERVA, N., « Apprendre/enseigner par l'exemple : outils pour la communication internationale (XVI<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles) », in KRAMSCH, C. & al. (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, 2008, p. 400.

Le « Vieux Continent » n'était pas le seul à disposer d'un marché du livre multilingue. Les Portugais ont installé des presses d'imprimerie dès le XVI<sup>e</sup> siècle en Inde, où circulaient déjà des manuscrits en différentes langues. Les Européens y imprimaient surtout des catéchismes et recueils de prière en malayalam ou en tamoul, livres souvent bilingues incluant le portugais<sup>145</sup>. Dans le Japon du XVII<sup>e</sup> siècle, les ouvrages bouddhiques et profanes en chinois étaient plus largement diffusés, tandis que débutait l'impression de livres en japonais<sup>146</sup>.

Les grandes migrations transcontinentales de l'époque pouvaient être délibérées, comme celles des missionnaires chrétiens qui, une fois sur place, apprenaient à lire et écrire les langues des pays qu'ils tentaient d'évangéliser<sup>147</sup>. En revanche, celles des Africains capturés par millions pour servir d'esclaves dans le « Nouveau monde » n'étaient pas du tout volontaires<sup>148</sup>. Selon Fernand Braudel, l'organisation du monde telle qu'elle se dessine alors sera appelée à se maintenir :

*L'ensemble du monde, c'est-à-dire, entre le XV<sup>e</sup> et le XVIII<sup>e</sup> siècle, cette unité qui se dessine et fait sentir progressivement son poids sur la vie entière des hommes, sur toutes les sociétés, économies et civilisations du monde. Or, ce monde s'affirme sous le signe de l'inégalité. L'image actuelle – pays nantis d'un côté, pays sous-développés de l'autre – est vraie déjà *mutatis mutandis*, entre les XV<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Certes, de Jacques Cœur à Jean Bodin, à Adam Smith et à Keynes, les pays nantis et les pays pauvres ne sont pas restés immuablement les mêmes ; la roue a tourné. Mais, dans sa loi, le monde n'a guère changé : il continue à se partager, *structurellement*, entre privilégiés et non privilégiés. Il y a une sorte de société mondiale, aussi hiérarchisée qu'une société ordinaire et qui est comme son image agrandie, mais reconnaissable.*<sup>149</sup>

L'imprimerie aurait joué un rôle important dans la conquête de l'Amérique latine, tout d'abord parce que les *conquistadores* avaient la tête pleine des aventures décrites dans les romans de chevalerie massivement publiés en Espagne<sup>150</sup>. Les premières presses d'Amérique du Sud ne produiront pourtant pas des romans d'aventures, mais des ouvrages destinés à l'évangélisation des Indiens car l'Inquisition « surveillait de très près le commerce des livres »<sup>151</sup>. Imprimés ou copiés par les Indiens, des manuels de confession et des catéchismes en langue huastèque, en náhuatl, ou bilingues náhuatl-

---

<sup>145</sup> FEBVRE, L. & MARTIN, H.-J., *L'Apparition du livre*, 1958, p. 328.

<sup>146</sup> KORNICKI, P. K., « Le nationalisme et la construction d'une tradition philologique au Japon au XIX<sup>e</sup> siècle », in GIARD, L. & JACOB, C. (dir.), *Des Alexandries I*, 2001, p. 485-486.

<sup>147</sup> GIRARD, P., « Textes d'évangélisation et auxiliaires indigènes dans les missions espagnoles de Chine au XVII<sup>e</sup> siècle », in BÉNAT TACHOT, L. & GRUZINSKI, S. (dir.), *Passeurs culturels*, 2001, p. 191-203.

<sup>148</sup> ANDERSON, B., *L'Imaginaire national* [1983], 2002, p. 10.

<sup>149</sup> BRAUDEL, F., *La Dynamique du capitalisme* [1985], 1988, p. 83-84 (il souligne). Voir aussi : WALLERSTEIN, I., *World-Systems Analysis*, 2004, p. 23.

<sup>150</sup> FEBVRE, L. & MARTIN, H.-J., *L'Apparition du livre*, 1958, p. 321-322.

<sup>151</sup> GRUZINSKI, S., *La Pensée métisse*, 1999, p. 163.

espagnol circulaient dans les territoires conquis. La littérature profane classique était elle aussi présente, grâce à l'importation de livres imprimés à Lyon, Paris ou Anvers. Très vite après la conquête du Mexique, au XVI<sup>e</sup> siècle, est apparue une « intelligentsia indigène » apte à manier le latin et l'espagnol aussi bien, sinon mieux, que bien des conquérants européens. Ce sont donc des Indiens qui ont traduit les *Fables* d'Ésope en náhuatl. Quatre décennies après la conquête, les chants mexicains compilés par le moine franciscain Bernardino de Sahagún – lequel lisait et écrivait en latin, castillan et náhuatl – témoignaient déjà du métissage poétique de la « Nouvelle-Espagne »<sup>152</sup>.

Entre le XVI<sup>e</sup> et le début du XX<sup>e</sup> siècle, « les lecteurs ottomans lisaient indifféremment en langue turque, arabe ou persane »<sup>153</sup>. Leur usage était nécessaire pour qui voulait faire carrière dans l'administration et des œuvres classiques dans les trois langues étaient étudiées dans les universités<sup>154</sup>. Tout au long du XVI<sup>e</sup> siècle, les guerres entre Ottomans et Safavides, qui régnaient alors sur l'Iran, n'ont fait qu'accroître l'intérêt des Stambouliotes pour les manuscrits perses richement enluminés. Ces ouvrages, dont les plus recherchés venaient de la ville de Chiraz, constituaient de somptueux présents – on pouvait en offrir au sultan, qui n'hésitait pas à les confisquer à la mort de leur propriétaire pour garnir sa bibliothèque –, mais ils étaient également lus, échangés et appréciés par des lecteurs moins puissants<sup>155</sup>.

### 3.4. Essor de la lecture en langues nationales

À mesure que les États européens se consolident intérieurement et intensifient leur concurrence, on assiste à « un report sur la langue d'un sentiment nationaliste qui émerge et se met en place »<sup>156</sup>. De « vulgaires », les langues parlées par les gouvernants sont devenues « nationales », voire « maternelles »<sup>157</sup>, même si les populations parlaient d'autres variétés. La langue d'oïl est devenu le « français », le toscan l'« italien », et le castillan «el español». L'idée se répandait qu'une langue est le miroir du « caractère de la nation qui la parle » et que « le degré de civilisation » d'une société, sa supériorité sur les autres, se mesure à la beauté de « sa » langue. Joachim du Bellay et Henri Estienne en France, Antonio de Nebrija et Rafael Lapresa en Espagne défendaient leur idiome

---

<sup>152</sup> GRUZINSKI, S., *La Pensée métisse*, 1999, p. 93, 127 et 133, chap. X.

<sup>153</sup> HITZEL, F., « Présentation », in HITZEL, F. (coord.), *RMMM*, 1999, p. 11.

<sup>154</sup> RICHARD, F., « Lecteurs ottomans de manuscrits persans du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle », in HITZEL, F. (coord.), *RMMM*, 1999, p. 80-81.

<sup>155</sup> ULUÇ, L., « Ottoman Book Collectors and Illustrated Sixteenth Century Shiraz Manuscripts », in HITZEL, F. (coord.), *RMMM*, 1999, pp. 86-88, 101.

<sup>156</sup> ARGAUD, E., « Les enjeux des représentations des langues savantes et vulgaires... », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2009, p. 3 de la version en ligne.

<sup>157</sup> FRIJHOFF, W., « Le plurilinguisme des élites en Europe de l'Ancien Régime au début du XX<sup>e</sup> siècle », in COSTE, D. & HÉBRARD, J. (coord.), *Recherches et applications*, 1991, p. 123-124.

contre le latin d'abord, puis contre les « langues sœurs » : français, italien, espagnol. La rivalité politique se doublait d'une rivalité linguistique et littéraire, dont l'enjeu est de prendre la place du latin comme « langue universelle »<sup>158</sup>.

Le latin perdait en effet du terrain. En France, il cédait sa place de première langue d'apprentissage de la lecture dans les écoles chrétiennes de Jean-Baptiste de La Salle. Mais ce n'est qu'en 1833 que la loi Guizot relèguera le latin au deuxième rang des langues de lecture<sup>159</sup>. Et il faudra attendre 1903 pour que l'abolition de la thèse latine entérine officiellement la disparition du latin comme langue de travail dans les universités françaises<sup>160</sup>. Toujours est-il qu'à la foire de Leipzig, les livres en latin ne représentaient plus qu'un tiers des produits exposés en 1740, et 3,9 % en 1800. En parallèle, les publications théologiques déclinaient, tandis que se multipliaient les fictions littéraires et traités de sciences profanes (géographie, biologie, etc.)<sup>161</sup>.

L'alphabétisation progressait, même si les personnes scolarisées restaient minoritaires en dehors des grands centres urbains. En Espagne, à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, 10 à 60 % des hommes et 30 à 60 % des femmes étaient analphabètes. À Barcelone, l'écart entre les genres était encore plus grand puisque 20 à 30 % des hommes, mais 70 à 80 % des femmes ne savaient ni lire ni écrire. Contrairement à ce qui se passait en Espagne, les Françaises des classes privilégiées avaient presque toutes accès à l'écrit<sup>162</sup>. Mais dans l'ensemble de la population, environ 63 % des femmes et 53 % des hommes de France n'étaient pas du tout alphabétisés<sup>163</sup>.

La lecture – en langue nationale – augmentait néanmoins et était devenue une activité « utile », valorisée par la bourgeoisie comme « facteur d'émancipation » et moyen d'élargir son « horizon spirituel et moral ». Dans les villes, de nouveaux lecteurs apparaissaient parmi les domestiques, les commis, les militaires peu gradés qui disposaient d'un peu d'argent « de poche » et de quelques instants d'attente ou de liberté. En Angleterre, les femmes de chambre dévoraient *Pamela* de Samuel Richardson ; à Vienne elles pleuraient sur *Les Souffrances du jeune Werther*. Cette lecture « sauvage », était fortement décriée, voire étroitement surveillée. Les

---

<sup>158</sup> ARGAUD, E., « Les enjeux des représentations des langues savantes et vulgaires... », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2009, p. 3, 4 et 7-8 de la version en ligne.

<sup>159</sup> FURET, F. & OZOUF, J., *Lire et Écrire*, 1977, p. 94 et 99-100.

<sup>160</sup> FRIJHOFF, W., « Le plurilinguisme des élites en Europe de l'Ancien Régime au début du XX<sup>e</sup> siècle », in COSTE, D. & HÉBRARD, J. (coord.), *Recherches et applications*, 1991, p. 122. Outre-Manche, c'est à l'orée du XVIII<sup>e</sup> siècle que l'anglais est devenu langue scientifique. WALTER, H., *L'Aventure des langues en Occident*, 1994, p. 390.

<sup>161</sup> WITTMAN, R., « Une révolution de la lecture à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle ? », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 353.

<sup>162</sup> SOUBEYROUX, J., « L'alphabétisation dans l'Espagne moderne », *Bulletin hispanique*, 1998, p. 241, 243 et 247.

<sup>163</sup> FURET, F. & OZOUF, J., *Lire et Écrire*, 1977, p. 38.

bibliothèques de prêts, qui proliféraient à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, étaient qualifiées de « bordels », considérées comme des « établissements de bas étage », où l'on ne trouvait que des ouvrages (littéraires) de basse qualité ayant le divertissement comme seule raison d'être. On leur opposait les honorables « cabinets de lecture », au lectorat autrement érudit, qui proposaient des ouvrages savants, des recueils d'œuvres complètes d'écrivains reconnus, « ainsi que des publications en langues étrangères »<sup>164</sup>. Avec la banalisation des pratiques lectorales, les genres éditoriaux et les langues se transformaient en critères pour distinguer les « bonnes » des « mauvaises » lectures. Ce discours faisait cependant peu de poids face à l'extrême croissance de la production livresque, l'expansion des journaux, le succès des petits formats et la baisse du prix du livre, qui était bel et bien devenu « une marchandise culturelle »<sup>165</sup>.

### 3.5. Le français, « langue de culture » européenne

Dans leur course à l'universalité, l'espagnol et le français allaient dans deux directions différentes. Tandis que l'espagnol s'imposait officiellement dans les vastes colonies d'Amérique du Sud, les livres en français étaient de plus en plus diffusés en Europe. Publiés en France, en Hollande ou en Suisse<sup>166</sup>, ils étaient acheminés dans les pays germanophones et anglo-saxons, jusqu'en Russie et en Scandinavie. Au Sud, ils étaient massivement transportés vers l'Italie, l'Espagne et le Portugal<sup>167</sup>. Des familles de « libraires aventureux » ouvraient boutique en français à Saint-Domingue, aux États-Unis ou au Brésil<sup>168</sup>. Un des indices de la situation dominante du français dans l'Europe du XVIII<sup>e</sup> siècle est l'inégalité des échanges entre la France et les pays voisins. Il semble que les professionnels du livre français exportaient généreusement leur production, mais qu'ils se donnaient rarement la peine de lire les publications anglaises en langue originale et ne s'intéressaient guère à la philosophie d'Emmanuel Kant<sup>169</sup>.

---

<sup>164</sup> WITTMAN, R., « Une révolution de la lecture à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle ? », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 335, 339, 340, 358 et 360.

<sup>165</sup> CAVALLO, G. & CHARTIER, R., « Introduction », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 35 ; WITTMAN, R., « Une révolution de la lecture à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle ? », *ibidem*, p. 352.

<sup>166</sup> Au XVIII<sup>e</sup> siècle, les imprimeries de Neuchâtel diffusaient des livres en français « dans toute l'Europe, de Moscou à Naples et de Budapest à Dublin », et en France sous le manteau. DARNTON, R., « Le livre prohibé aux frontières : Neuchâtel », in CHARTIER, R. & MARTIN, H.-J. (dir.), *Histoire de l'édition française II*, 1984, p. 343-359.

<sup>167</sup> BERKVEN-STEVELINCK, C., « L'édition et le commerce du livre français en Europe », in CHARTIER, R. & MARTIN, H.-J. (dir.), *Histoire de l'édition française II*, 1984, p. 305 et 309.

<sup>168</sup> MOLLIER, J.-Y., « La construction du système éditorial français et son expansion dans le monde du XVIII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle », in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 59-66.

<sup>169</sup> BERKVEN-STEVELINCK, C., « L'édition et le commerce du livre français en Europe », in CHARTIER, R. & MARTIN, H.-J. (dir.), *Histoire de l'édition française II*, 1984, p. 309.



Nombre de penseurs ont attribué aux « qualités » intrinsèques de la langue française le succès qu'elle rencontrait auprès des élites européennes. Toutefois, son rayonnement aurait surtout profité de la persécution des protestants durant le règne de Louis XIV.

L'exil en masse qui suivit la révocation de l'Édit de Nantes [en 1685] et l'intelligente politique des pays d'accueil ont eu pour résultat d'accélérer l'internationalisation de la langue française. Celle-ci se voit brusquement dotée de milliers d'ambassadeurs parmi lesquels les pasteurs, les pédagogues et les libraires retiennent singulièrement l'attention. [...] Parallèlement, les pédagogues français forment une caste qui acquiert rapidement droit de cité dans les familles nobles puis bourgeoises d'Europe. [...] En Russie, en Suède, en Allemagne, en Angleterre, en Hollande, l'éducation des enfants et des adolescents d'autres cultures repose partiellement ou entièrement entre les mains de gouvernantes et de précepteurs réfugiés. Sur leurs conseils, la lecture des livres français se répand à vue d'œil.<sup>170</sup>

Le français « devient presque une seconde langue maternelle »<sup>171</sup> dans les cercles aristocratiques d'Europe de l'Est et centrale, ainsi qu'en Italie. Nombre d'auteurs cités par Pascale Casanova, dont les frères Grimm, écrivaient entre autres en français<sup>172</sup>. L'écrivain d'expression allemande Johann Wolfgang von Goethe, auquel on doit le concept de « littérature mondiale »<sup>173</sup>, était capable de lire les traductions de ses poèmes en latin, en danois, en anglais et, bien sûr, en français<sup>174</sup>. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, les membres de la bonne société maniaient au moins trois langues : le latin, « langue du livre » religieuse et universitaire, le français « langue des lettres », appris dès la plus tendre enfance avec précepteurs ou gouvernantes, et la langue vernaculaire de leurs parents<sup>175</sup>. Willem Frijhoff note qu'« Aucune des trois n'était vraiment étrangère, et aucune n'était langue maternelle au plein et unique sens du terme, du moins dans les élites. » Il donne l'exemple d'un étudiant hollandais de vingt ans, Wennemar Dröghoorn, lisant en latin, néerlandais et français, qui « dévore la traduction française d'un roman anglais à la mode : *Pamela* de Richardson ». Loin de vouer un culte à la France, ce jeune homme

---

<sup>170</sup> BERKVENNS-STEVELINCK, C., « L'édition française en Hollande », in CHARTIER, R. & MARTIN, H.-J. (dir.), *Histoire de l'édition française II*, 1984, p. 325.

<sup>171</sup> CASANOVA, P., *La République mondiale des Lettres*, 1999, p. 100.

<sup>172</sup> CASANOVA, P., *La République mondiale des Lettres*, 1999, p. 100.

<sup>173</sup> FRAISSE, E., *Littérature et mondialisation*, 2012, p. 81-86.

<sup>174</sup> BERMAN, A., *L'Épreuve de l'étranger*, 1995, p. 88.

<sup>175</sup> FRIJHOFF, W., « Le plurilinguisme des élites en Europe de l'Ancien Régime au début du XX<sup>e</sup> siècle », in COSTE, D. & HÉBRARD, J. (coord.), *Recherches et applications*, 1991, p. 124-125. « La masse de la population, rurale et analphabète, parle des dialectes qui ne font généralement pas l'objet de transcriptions, tandis qu'existent des langues ayant une expression écrite aux statuts divers : langues de cour, langues de création littéraire ou philosophique, langues de l'enseignement religieux, langues liturgiques, langues administratives, langues de l'enseignement primaire, langues de l'enseignement secondaire et universitaire. Au sein d'un même État, il n'y a pas nécessairement coïncidence pour ces différentes fonctions. » THIESSE, A.-M., *La Création des identités nationales*, 1999, p. 68.

utilisait le français comme « un moyen supranational d'expression, assimilé dès l'école et constamment développé au moyen d'une pratique régulière entre compatriotes ».

Le faible accord entre langue française et Empire français transparait dans la survie triomphante de la langue française au XIX<sup>e</sup> siècle, comme langue privilégiée de civilisation, alors que l'Empire napoléonien avait sombré dans la barbarie militaire et était unanimement détesté comme tel.<sup>176</sup>

Dès la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle en Europe du Nord, le français subissait la concurrence conjointe de l'allemand et de l'anglais<sup>177</sup>. Remettant en cause « l'absolutisme culturel »<sup>178</sup> français, les romantiques allemands se disaient héritiers de William Shakespeare<sup>179</sup>, tandis que l'Écossais Walter Scott apprenait l'allemand pour lire Gotthold Ephraim Lessing et Johann Wolfgang von Goethe en version originale<sup>180</sup>.

Le recul du latin au profit des langues « nationales » entraînait, d'une part, la disparition de langues qui avaient été intensément écrites, comme le gaélique ou le provençal et, d'autre part, le « morcellement » du marché du livre européen<sup>181</sup>. La contestation de la domination culturelle française a accompagné ce mouvement de territorialisation du livre et d'homogénéisation linguistique qui marque l'ère des États-nations.

## 4. XIX<sup>e</sup> siècle

### 4.1. Langues, livres et États-nations

Le processus de construction des États-nations a commencé dès le XVIII<sup>e</sup> siècle en Europe et s'inscrivait dans la lignée des entreprises de centralisation du pouvoir et de valorisation des langues vernaculaires. Ce processus organisateur et unificateur s'appuie sur un modèle simple : un territoire défini, administré par une structure politique donnée (l'État), est habité par un peuple (la nation), avec une langue (à la fois « officielle » et « maternelle ») et une culture (« nationale »).

Les premiers exemples ne sont pas antérieurs au XVIII<sup>e</sup> siècle : pas de nation au sens moderne, c'est-à-dire politique, avant cette date. L'idée, de fait, s'inscrit dans une révolution idéologique. La nation est conçue comme une communauté large, unie par des liens qui ne sont ni la sujétion à un même souverain ni l'appartenance à une même religion ou à un même état social. [...] Mais de quoi est faite la nation ? On

---

<sup>176</sup> FRIJHOFF, W., « Le plurilinguisme des élites en Europe de l'Ancien Régime au début du XX<sup>e</sup> siècle », in COSTE, D. & HÉBRARD, J. (coord.), *Recherches et applications*, 1991, p. 125-127.

<sup>177</sup> CASANOVA, P., *La République mondiale des Lettres*, 1999, p. 104-105.

<sup>178</sup> THIESSE, A.-M., *La Création des identités nationales*, 1999, p. 31.

<sup>179</sup> CASANOVA, P., *La République mondiale des Lettres*, 1999, p. 111.

<sup>180</sup> THIESSE, A.-M., *La Création des identités nationales*, 1999, p. 131-132.

<sup>181</sup> FEBVRE, L. & MARTIN, H.-J., *L'Apparition du livre*, 1958, p. 357 et 465.

connaît bien la définition de Renan : « L'existence d'une nation est un plébiscite de tous les jours. » [...] L'objet du plébiscite, en fait, c'est un héritage, symbolique et matériel. Appartenir à la nation, c'est être un des héritiers de ce patrimoine commun et indivisible, le connaître et le révéler. Les bâtisseurs de nation, par toute l'Europe, n'ont cessé de le répéter. Tout le processus de formation identitaire a consisté à déterminer le patrimoine de chaque nation et à en diffuser le culte.<sup>182</sup>

Parce qu'il s'agissait essentiellement de construire des « communautés imaginées », soudées par des « *solidarités particulières* »<sup>183</sup> et des symboles communs, les langues et leurs textes ont joué un rôle de premier plan dans la fabrication des nations. Mais pas n'importe quelles langues, si on en croit Benedict Anderson, qui soutient que les langues étatiques imprimées ont « inventé » le nationalisme, en faisant découvrir aux bourgeois qu'ils faisaient, en quelque sorte, partie d'un même lectorat<sup>184</sup>. Tout en reconnaissant l'importance des livres imprimés dans « la prise de conscience d'une identité linguistique et nationale », Anne-Marie Thiesse rappelle cependant que nombre de langues appelées à devenir « nationales » étaient alors peu écrites ou non imprimées et que, dans ces cas, c'est plutôt l'émergence d'un nationalisme qui a entraîné l'écriture de textes en langue vernaculaire et l'ouverture d'imprimeries<sup>185</sup>.

Toujours est-il que, dans les pays les mieux lotis d'Europe (Allemagne, France, Angleterre), la formation des États-nations est allée de pair avec l'augmentation de la production éditoriale. Croissance démographique, expansion de la scolarisation, création de réseaux de chemin de fer et révolution industrielle provoquaient l'abaissement des prix des livres et le développement d'importants marchés nationaux. Dans le premier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle, l'usage de la pâte à papier, ainsi que la mise au point de nouvelles presses d'imprimerie métalliques, puis à vapeur, ont accéléré la fabrication des livres. On pouvait désormais réaliser des milliers d'exemplaires avec une relative facilité<sup>186</sup>. Les débuts de l'alphabétisation de masse européenne

---

<sup>182</sup> THIESSE, A.-M., *La Création des identités nationales*, 1999, p. 11-12.

<sup>183</sup> ANDERSON, B., *L'Imaginaire national* [1983], 2002, p. 138 (il souligne).

<sup>184</sup> « Le patron d'usine lillois n'avait qu'un lointain rapport avec un patron lyonnais. Ils n'avaient aucune raison particulière de se connaître ; ils n'épousaient pas normalement les filles de leurs semblables, pas plus qu'ils ne leur léguaient leurs fortunes. Mais, à travers la langue d'imprimerie, ils finirent par découvrir qu'ils avaient des semblables par milliers. De fait, on imagine mal une bourgeoisie analphabète. Dans l'histoire universelle, les bourgeoisies furent donc les premières classes à asseoir leur solidarité sur des bases fondamentalement imaginées. Mais dans l'Europe du XX<sup>e</sup> siècle, où le capitalisme de l'imprimé vernaculaire avait évincé depuis près de deux siècles le latin, la lisibilité des langues vernaculaires limitait l'extension de ces solidarités. Autrement dit, on peut coucher avec n'importe qui, mais on ne lit pas la langue de tout le monde. » ANDERSON, B., *L'Imaginaire national* [1983], 2002, p. 86.

<sup>185</sup> THIESSE, A.-M., *La Création des identités nationales*, 1999, p. 69-70.

<sup>186</sup> ESCARPIT, R., *La Révolution du livre* [1965], 1969, p. 23 ; HÉBRARD, J., « Du codex au multimédia », *Essaim*, 2001, p. 110-111.

permettaient d'écouler des « dizaines de millions » d'ouvrages scolaires, sans parler des dictionnaires et livres de vulgarisation scientifique<sup>187</sup>.

C'est un genre littéraire aussi jeune que l'idée de nation, le roman, qui va à la fois servir de modèle narratif pour les premières élaborations savantes d'histoires nationales et de véritable vecteur de diffusion d'une vision nouvelle du passé.<sup>188</sup>

Les romans, notamment historiques, étaient parfois publiés en feuilleton dans une presse quotidienne en plein essor. Ils séduisaient un lectorat où les femmes étaient de plus en plus présentes. L'engouement des Parisiens pour la fiction en prose était tel qu'il inquiétait les élites et les bibliothécaires, lesquels « déploraient régulièrement que leurs clients préfèrent aux ouvrages sérieux les livres d'Alexandre Dumas ou *Notre-Dame de Paris* »<sup>189</sup>. La production française n'était pas seule à l'honneur : les traductions des œuvres de Walter Scott ou Charles Dickens rencontraient aussi un grand succès.

En publiant les manuels scolaires officiels, en diffusant largement des romans en langue nationale, les grands éditeurs faisaient, délibérément ou pas, le jeu des États-nations. C'est au XIX<sup>e</sup> siècle qu'émerge la notion de « littérature nationale »<sup>190</sup>, matérialisée, en France, par la création de collections distinctes pour la « littérature française » (écrite en français) et les « littératures étrangères » (traduites). Cette fusion symbolique des littératures, des langues et des États, qui n'allait pas de soi auparavant, entérinait l'idée que les productions littéraires sont « représentatives des cultures nationales »<sup>191</sup>. Cette conception n'était pourtant pas née dans le monde du livre, mais dans celui de l'éducation, qui commençait à distinguer académiquement « la langue maternelle » (en réalité la langue officielle) des « langues étrangères ». L'industrie éditoriale n'est qu'un des canaux par lesquels le nationalisme d'État s'est diffusé. Il en existait au moins deux autres : l'administration publique, prenant le relais des registres paroissiaux, qui fixe les critères de définition et d'attribution des « nationalités »<sup>192</sup>, et les institutions scolaires.

---

<sup>187</sup> MOLLIER, J.-Y., *La Lecture et ses publics à l'époque contemporaine*, 2001, p. 3.

<sup>188</sup> THIESSE, A.-M., *La Création des identités nationales*, 1999, p. 131.

<sup>189</sup> LYONS, M., « Les nouveaux lecteurs au XIX<sup>e</sup> siècle : femmes, enfants, ouvriers », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 366-367, citation p. 391.

<sup>190</sup> JURT, J., « Le champ littéraire entre le national et le transnational », in SAPIRO, G. (dir.), *L'Espace intellectuel en Europe*, 2009, p. 203.

<sup>191</sup> SAPIRO, G., « L'Europe, centre du marché mondial de la traduction », in SAPIRO, G. (dir.), *L'Espace intellectuel en Europe*, 2009, p. 255-256.

<sup>192</sup> « [L]e processus de mono-identification est évidemment à mettre en relation avec la croissance de l'État bureaucratique lettré qui enregistre de plus en plus précisément toutes les identités. Mais l'obsession de l'identité produit inévitablement un effet contraire, c'est-à-dire l'exclusion de qui ne peut décliner l'identité majoritaire et c'est bien dans le cadre de l'essor du nationalisme au XIX<sup>e</sup> siècle, qui opère l'adéquation d'une "haute culture", reposant sur l'écriture et l'existence d'une classe de professionnels du pouvoir et du sacré, et d'un État territorial, que se constitue la raison ethnologique, la disqualification des sociétés autres et des autres au sein des sociétés européennes. Tous les groupes qui, extérieurs ou minoritaires, ne font pas pleinement partie de l'État-nation à caractère territorial sont

## 4.2. L'école française unilingue

En France, après la Révolution de 1789, c'est l'école républicaine qui, en concurrence avec les établissements religieux, a reçu la mission d'apprendre la langue officielle de l'État, baptisée « maternelle », à la majorité des citoyens qui ne la parlait pas<sup>193</sup>. Ce rôle de l'école apparaît particulièrement dans les lois scolaires de la Convention, « qui visent à établir la même école, le même maître, les mêmes livres sur l'ensemble du territoire »<sup>194</sup>. La bataille contre les différents idiomes de France passait non seulement par l'homogénéisation linguistique de l'enseignement scolaire, mais aussi par le déni du statut de « langue » aux autres parlers, qui ne pouvaient prétendre qu'aux appellations dépréciatives de « dialectes » ou de « patois »<sup>195</sup>.

Sous l'impulsion de la visée éducatrice de la Révolution, la langue maternelle non seulement redevient nationale, mais se donne même une mission : unifier le peuple et lui inculquer, par le travail linguistique, les valeurs des nouveaux États bourgeois. La langue est chargée d'une mission moralisatrice qu'elle remplit en s'intériorisant dans chacun des citoyens. Dès lors, toutes les autres langues sont, à plus ou moins long terme, vouées à devenir langues étrangères, puisqu'il ne saurait y avoir dans la nation deux missions contradictoires.<sup>196</sup>

Le début du XIX<sup>e</sup> siècle a vu la réunion progressive de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Jusque là, dans les écoles populaires, l'enseignement de la lecture précédait celui de l'écriture et une partie de la population ne savait que lire. Dans les milieux ruraux, la lecture était bien souvent le fait des femmes, qui la pratiquaient dans le cadre religieux, et l'écriture le fait des hommes chargés de la comptabilité<sup>197</sup>.

François Furet et Jacques Ozouf se sont penchés sur la question du « retard » de l'alphabétisation qui s'observait dans des régions où une langue très différente du français – ne pouvant donc être considérée comme un « patois » – prédominait dans les échanges langagiers. Ils en sont arrivés à la conclusion que cette plus lente progression de l'écrit était due à une conjonction de facteurs. L'imposition seule du français n'expliquait pas tout puisque, en dépit des recommandations officielles, la classe ne se faisait pas systématiquement et uniquement en français dans certaines régions allophones comme la Bretagne. En revanche, le manque d'écoles – trop peu nombreuses

---

désormais rejetés dans les races ou les ethnies exotiques, dans les minorités domestiques. » AMSELLE, J.-L., *Logiques métisses*, 1990, p. 39.

<sup>193</sup> L'usage du français aurait été « minoritaire » en France « jusque vers la moitié du XIX<sup>e</sup> siècle ». BOUTAN, P., « Langue(s) maternelle(s) », *ÉLA*, 2003, p. 141.

<sup>194</sup> FURET, F. & OZOUF, J., *Lire et Écrire*, 1977, p. 99.

<sup>195</sup> BOUTAN, P., « Langue(s) maternelle(s) », *ÉLA*, 2003, p. 140-141.

<sup>196</sup> FRIJHOFF, W., « Le plurilinguisme des élites en Europe de l'Ancien Régime au début du XX<sup>e</sup> siècle », in COSTE, D. & HÉBRARD, J. (coord.), *Recherches et applications*, 1991, p. 126-127.

<sup>197</sup> FURET, F. & OZOUF, J., *Lire et Écrire*, 1977, p. 20, note n° 12, p. 226-228 ; voir aussi p. 356-358.

ou trop éloignées – aurait eu un fort impact sur les pratiques littéraciées<sup>198</sup>. Pour le Pays basque, une des zones les moins alphabétisées de France au début du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>199</sup>, l'absence de culture écrite populaire pourrait également avoir retardé – comme en Catalogne française et dans nombre de régions occitanes – le développement de l'alphabétisation. Dans des sociétés où la « culture parlée » prévalait, il pouvait paraître absurde d'apprendre à lire et à écrire « dans une langue qui n'est ni utilisée, ni même comprise par la grande majorité des couches populaires »<sup>200</sup>. En dernière hypothèse, les auteurs ont avancé la potentielle réticence à s'intégrer, via l'école, dans une République perçue comme impérialiste.

Reste enfin que le retard du niveau d'instruction peut traduire un refus culturel beaucoup plus viscéral et plus global que le simple refus de l'alphabétisation dans une langue vécue comme étrangère. La non-alphabétisation de certaines régions de langues minoritaires apparaît alors comme l'expression de leur résistance à la centralisation monarchique, puis à l'unification jacobine, à cette idéologie d'une humanité homogène qui est le ciment de la communauté nationale. De ce refus global, elle est un signe entre d'autres signes, comme peuvent l'être par exemple l'émigration à l'étranger ou l'insoumission pour le Pays basque.<sup>201</sup>

Le choix qui s'offrait à la majorité des citoyens était donc restreint : lire en français ou ne pas lire. Le rapport de force était d'autant plus inégalitaire que le français s'affirmait alors comme la « langue de culture » de l'élite internationale, quand l'usage des langues « rurales » était vu comme un frein à la mobilité sociale<sup>202</sup>. En remplaçant le latin par le français comme langue d'apprentissage de la lecture et en imposant la langue de l'État dans tous les établissements scolaires, l'école républicaine du XIX<sup>e</sup> siècle apparaît comme une fabrique de lecteurs monolingues. Entreprise couronnée de succès – sinon dans les pratiques, du moins dans les esprits – puisque « lire », en France, signifiera pour longtemps « lire des livres en français », et en français seulement.

---

<sup>198</sup> FURET, F. & OZOUF, J., *Lire et Écrire*, 1977, p. 335-336.

<sup>199</sup> « [...] plus d'un conscrit basque sur deux est analphabète, même dans les villes. Dans la montagne, la proportion dépasse parfois les deux tiers et plus encore dans certains hauts-lieux de la tradition basque : 75,5 % à Saint-Jean-Pied-de-Port, 79,2 % à Iholdy, 84,6 % à Baigorri. Le contraste que forment ces chiffres avec ceux du Béarn voisin est spectaculaire. Les villes basques elles-mêmes – mise à part Bayonne, un peu moins déshéritée – sont alors à une trentaine de points au-dessous de la moyenne départementale, campagne incluse. » Le taux moyen d'analphabétisme « complet » en France était d'environ 33 % en 1866. FURET, F. & OZOUF, J., *Lire et Écrire*, 1977, p. 341.

<sup>200</sup> FURET, F. & OZOUF, J., *Lire et Écrire*, 1977, p. 345 et 28.

<sup>201</sup> FURET, F. & OZOUF, J., *Lire et Écrire*, 1977, p. 346.

<sup>202</sup> MANZANO, F., « Les langues minoritaires en Méditerranée occidentale », *Dialectologia et Geolinguistica*, 2009, p. 61

### 4.3. Limites et paradoxes des États-nations

#### 4.3.1. Construction d'États multilingues : le cas suisse

Les États-nations ne se sont pas tous formés de la même façon et le cas français n'est pas généralisable. Dans la confédération suisse, les langues étaient loin de représenter un tel enjeu politique. Jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, le pays helvétique était majoritairement germanophone. Ce n'est qu'en 1803 et 1815 que le Tessin italoophone et les Grisons (canton trilingue allemand-romanche-italien), puis les régions francophones du Valais, de Neuchâtel et de Genève sont devenus officiellement partie intégrante de la Suisse<sup>203</sup>. La Constitution fédérale de 1848 établissait l'égalité entre trois « langues officielles » : l'allemand, l'italien et le français. Si des variétés de suisse allemand étaient les langues premières de la grande majorité des Suisses, le français était la « langue de l'aristocratie et de la bonne bourgeoisie alémanique depuis le XVII<sup>e</sup> siècle, langue des diplomates de la Confédération » et son poids symbolique compensait, en quelque sorte, sa faiblesse démographique<sup>204</sup>. Le prestige du français et de l'italien, ainsi que la distance entre l'allemand standard écrit et le suisse allemand expliquent sans doute l'attribution du même statut aux trois langues. Le fait que le romanche<sup>205</sup> ne soit devenu « langue officielle » de la Suisse qu'en 1996, après avoir été décrété « langue nationale » en 1938<sup>206</sup>, va dans le sens de cette hypothèse.

Toujours est-il qu'aux débuts de la Suisse moderne, les autorités cantonales n'interféraient guère dans les usages linguistiques des habitants. Les tensions religieuses, entre protestants et catholiques, étaient apparemment bien plus fortes qu'entre locuteurs de différentes langues<sup>207</sup>. Le discours nationaliste était présent en Suisse, mais il ne pouvait se cristalliser sur une langue unique<sup>208</sup>. Il s'attachait donc à construire l'image d'une Suisse originelle idyllique peuplée de valeureux bergers – image alimentée par les écrits d'augustes touristes comme Friedrich von Schiller et Victor Hugo. Ce n'est que dans les années 1920 à 1940 que naîtra « la conscience de former un “État multinational” » comptant quatre communautés linguistiques. Dans le contexte de la

---

<sup>203</sup> ANDERSON, B., *L'Imaginaire national* [1983], 2002, p. 140. Pour une histoire linguistique plus détaillée de l'État suisse, voir : HAAS, W., « Histoire linguistique de la Suisse », in SCHLÄPFER, R. (dir.), *La Suisse aux quatre langues* [1982], 1985, p. 57-62.

<sup>204</sup> FIERRO, A., « L'édition en français hors de France », in CHARTIER, R. & MARTIN, H.-J. (dir.), *Histoire de l'édition française IV*, 1986, p. 95.

<sup>205</sup> Langue rhéto-romane surtout parlée dans le canton des Grisons (voir [chap. 3 : 1.4](#)).

<sup>206</sup> FROIDEVAUX, D., « Construction de la nation et pluralisme suisses », *Swiss Political Science Review*, 1997, p. 3. Iso Camartin explique bien l'« inégalité juridique » entre les langues établie par l'article 116 de la Constitution fédérale de 1938. CAMARTIN, I., « Les relations entre les quatre régions linguistiques », in SCHLÄPFER, R. (dir.), *La Suisse aux quatre langues* [1982], 1985, p. 254.

<sup>207</sup> ANDERSON, B., *L'Imaginaire national* [1983], 2002, p. 140-142.

<sup>208</sup> EXTERMANN, B., « Le débat des langues dans l'enseignement secondaire en Suisse romande... », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2009, p. 4.

montée du nazisme, les Suisses alémaniques désireux de se différencier de l'Allemagne privilégieront les parlers vernaculaires et rejetteront l'allemand standard – qui reste néanmoins la langue de l'écrit jusqu'à nos jours<sup>209</sup>.

En Suisse romande, les clivages dans l'éducation portaient surtout sur la place à donner aux langues classiques (latin, grec) ou aux langues modernes ; ils aboutissaient souvent à la mise en place de cours facultatifs. L'accent était mis tantôt sur l'allemand, prédominant dans les formations industrielles et commerciales, tantôt sur le latin scientifique, tantôt sur le français vernaculaire.

Tour à tour, les différentes langues reçoivent au XIX<sup>e</sup> s[iècle] la mission de contribuer à l'établissement de la nation. Souvent ensemble, parfois les unes aux dépens des autres. Plus que tout autre code, les codes de la culture scolaire organisent le débat en conjuguant les savoirs selon les classes, les cours et les niveaux, les prix et les diplômes, et réglant le positionnement respectif des écoles<sup>210</sup>.

Le marché du livre suisse n'était pas centralisé comme le marché français. Les éditeurs étaient dispersés dans les grandes villes (Bâle, Zurich, Neuchâtel, Genève, etc.) et, quoique relativement autonomes par rapport aux capitales éditoriales des grands pays voisins, ne parvenaient qu'à grand mal à pénétrer les marchés allemand, français et italien. La faible diffusion des publications entraînait la fuite, vers Milan ou Paris, de certains éditeurs et d'auteurs désireux d'obtenir une reconnaissance internationale<sup>211</sup>. Il n'y a guère que durant les deux guerres mondiales que les maisons d'édition suisses, à la faveur de l'affaiblissement de leurs concurrents allemands et français, pourront inverser les rapports de forces. Trêves de courte durée puisque dès 1949 les éditions allemandes et françaises retrouveront en grande partie leur suprématie passée<sup>212</sup>.

#### **4.3.2. Nationalismes sans États**

Dans de très nombreux endroits, le nationalisme s'est développé sans appareil étatique correspondant : en Ukraine sous domination moscovite, dans une province de l'Empire ottoman appelée Bulgarie, en Norvège sous tutelle suédoise, etc. L'absence d'État n'empêchait pas les érudits locaux de se démener pour donner à leur idiome le statut de

---

<sup>209</sup> FROIDEVAUX, D., « Construction de la nation et pluralisme suisses », *Swiss Political Science Review*, 1997, p. 3-6 et 8.

<sup>210</sup> EXTERMANN, B., « Le débat des langues dans l'enseignement secondaire en Suisse romande... », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2009, p. 5-12, citation p. 10.

<sup>211</sup> VALLOTTON, F., « La Suisse, un modèle éditorial spécifique ? », in MICHON, J. & MOLLIÉ, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 282-283.

<sup>212</sup> FIERRO, A., « L'édition en français hors de France », in CHARTIER, R. & MARTIN, H.-J. (dir.), *Histoire de l'édition française IV*, 1986, p. 96 ; VALLOTTON, F., « La Suisse, un modèle éditorial spécifique ? », in MICHON, J. & MOLLIÉ, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 284-285.



« langue », grâce à des grammaires et dictionnaires, puis de « langue littéraire »<sup>213</sup>, avec des œuvres destinées à fonder une « littérature nationale ».

Même des communautés qui ne pouvaient revendiquer un État à elles seules connaissaient un tel élan, à la fois nationaliste, linguistique et littéraire. C'était la situation des Gallois qui, au XVIII<sup>e</sup> siècle, avaient entrepris de donner au gallois d'autres rôles que la seule fonction liturgique, en publiant de nombreux ouvrages, notamment historiques et littéraires<sup>214</sup>. En Écosse, James Macpherson a carrément « inventé » une tradition littéraire, en pillant des textes irlandais afin de composer les fausses œuvres poétiques d'un barde écossais imaginaire du III<sup>e</sup> siècle<sup>215</sup>.

En Catalogne, nul n'était besoin de plagier les voisins, grâce aux textes effectivement écrits en catalan depuis le XIII<sup>e</sup> siècle. Cependant, la Catalogne était politiquement dominée par la Castille depuis le XVI<sup>e</sup> siècle et, s'il existait toujours une littérature écrite – et orale dans les classes populaires –, les auteurs catalans écrivaient également en castillan<sup>216</sup>. La production éditoriale catalane était très largement constituée d'abécédaires et d'ouvrages religieux<sup>217</sup>. Une forte reprise à la fois agricole et commerciale, ainsi que l'émergence d'une bourgeoisie industrielle catalanophone a encouragé la *Renaixença*, la « Renaissance littéraire »<sup>218</sup>. Une de ses grandes figures, l'écrivain Joaquim Rubió i Ors, aurait d'ailleurs déclaré : « La Catalogne peut encore aspirer à l'indépendance non pas politique (...) mais littéraire »<sup>219</sup>. Les grandes figures de la littérature catalane de l'époque étaient Jacint Verdaguer, Àngel Guimerà et Narcís Oller<sup>220</sup>. Ce mouvement débouchera au XX<sup>e</sup> siècle sur des entreprises de modernisation et standardisation du catalan, notamment les travaux du philologue Pompeu Fabra et d'Enric Prat de la Riba, fondateur en 1907 de l'Institut d'Estudis Catalans<sup>221</sup>. Les publications en castillan ne déclinaient pas pour autant et Barcelone était d'ailleurs la capitale éditoriale de l'aire castillanophone<sup>222</sup>.

Dans ces régions, le nationalisme linguistique participait bien plus au plurilinguisme qu'au monolinguisme, car il était concurrencé par le nationalisme étatique qui

---

<sup>213</sup> ANDERSON, B., *L'Imaginaire national* [1983], 2002, p. 83-84.

<sup>214</sup> MORGAN, P., « La quête du passé gallois », in HOBSBAWM, E. & RANGER, T. (dir.), *L'Invention de la tradition* [1983], 2012, p. 97-98.

<sup>215</sup> TREVOR-ROPER, H., « La tradition des Highlands », in HOBSBAWM, E. & RANGER, T. (dir.), *L'Invention de la tradition* [1983], 2012, p. 43-69.

<sup>216</sup> ARGENTER, J., « Le processus de standardisation et de modernisation du catalan », in BOIX-FUSTER, E. & MILIAN I MASSANA, A. (dir.), *Aménagement linguistique dans les pays de langue catalane*, 2003, p. 11.

<sup>217</sup> GENERALITAT DE CATALUNYA, « La edició en Cataluña », *Culturcat*, web visitada el 20/08/2013.

<sup>218</sup> ARGENTER, J., « Le processus de standardisation et de modernisation du catalan », in BOIX-FUSTER, E. & MILIAN I MASSANA, A. (dir.), *Aménagement linguistique dans les pays de langue catalane*, 2003, p. 11.

<sup>219</sup> LAGARDE, C., *Identité, langue et nation*, 2008, p. 89.

<sup>220</sup> GENERALITAT DE CATALUNYA, « 800 años de literatura catalana », *Culturcat*, visitada el 20/08/2013.

<sup>221</sup> ARGENTER, J., « Le processus de standardisation et de modernisation du catalan », in BOIX-FUSTER, E. & MILIAN I MASSANA, A. (dir.), *Aménagement linguistique dans les pays de langue catalane*, 2003, p. 13.

<sup>222</sup> GENERALITAT DE CATALUNYA, « La edició en Cataluña », *Culturcat*, web visitada el 20/08/2013.

promouvait sa propre langue. Ce sont souvent des plurilingues qui ont élaboré les langues nationales, même pour le compte des États. Les patriotes gallois avaient recours à l'anglais lorsqu'ils traitaient de philosophie, « et cela bien qu'ils écrivissent sur d'autres sujets dans un gallois des plus typiques et des plus vivants »<sup>223</sup>. Des érudits « pratiquant usuellement les grandes langues européennes » auraient forgé la langue bulgare standard. Les frères Grimm ont puisé allègrement dans « l'ensemble du patrimoine européen » pour doter l'Allemagne d'un passé unifié. C'est un des paradoxes de la construction des États-nations, que résume cette formule d'Anne-Marie Thiesse : « pas de nationalisme patriotique sans cosmopolitisme intellectuel »<sup>224</sup>.

### 4.3.3. Plurilinguismes sur le territoire français

En France même, en dépit du dogme officiel, le fait de lire en plusieurs langues – mais pas n'importe lesquelles – conservait une indéniable valeur sociale. Martyn Lyons évoque un jeune cordonnier autodidacte, Thomas Cooper, qui s'était fixé un programme d'autoformation intensif en vue de pouvoir lire le français, le latin, le grec et l'hébreu, « de connaître par cœur *Le Paradis perdu* [de John Milton] et les sept meilleures pièces de Shakespeare »<sup>225</sup>. La lecture de certaines langues minoritaires devait également être pratiquée puisque *La Vie des saints* en breton pouvait cohabiter avec le dictionnaire Larousse en français dans des maisons du Finistère<sup>226</sup>. L'œuvre poétique de Frédéric Mistral, écrite en langue d'oc, a certainement été lue en version originale, avant que sa traduction ne lui vaille le Prix Nobel en 1904.

La lecture d'autres langues que le français restait néanmoins une pratique minoritaire dans la France du XIX<sup>e</sup> siècle. Les cabinets de lecture et librairies de langues étrangères qui s'ouvraient à Paris s'adressaient à des « voyageurs cosmopolites », des « résidents d'autres nationalités » et des membres de « l'élite intellectuelle française lectrice d'ouvrages en langues étrangères », comme François-René de Chateaubriand qui lisait en anglais. L'Italien Giovanni Antonio Galignani publiait dans cette langue des romans à succès, des pièces de théâtre classiques, de la poésie, des livres jeunesse, ainsi que des guides de voyage et manuels de langue. Des éditeurs français, comme Louis-Claude Baudry ou Martin Bossange, l'avaient précédé ou tentaient de lui faire concurrence, sans toutefois l'égalier en fortune. De nombreux professionnels du livre allemands

---

<sup>223</sup> MORGAN, P., « La quête du passé gallois », in HOBBSAWM, E. & RANGER, T. (dir.), *L'Invention de la tradition* [1983], 2012, p. 97.

<sup>224</sup> THIESSE, A.-M., *La Création des identités nationales*, 1999, p. 101, 65 et 66.

<sup>225</sup> LYONS, M., « Les nouveaux lecteurs au XIX<sup>e</sup> siècle : femmes, enfants, ouvriers », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 392.

<sup>226</sup> LYONS, M., « Les nouveaux lecteurs au XIX<sup>e</sup> siècle : femmes, enfants, ouvriers », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 368-369.

travaillaient dans la capitale française, notamment des libraires – parmi lesquels Friedrich Klincksieck, fondateur des éditions qui portent son nom – qui vendaient des ouvrages en allemand, mais aussi en grec et en latin. La clientèle de ces établissements appartenait surtout, là encore, à « l'élite cultivée ». Louis-Claude Baudry publiait également des ouvrages de didactique des langues et des livres en espagnol. Cette initiative sera imitée par des éditeurs français ou britanniques, au point que Paris sera, « au début du XX<sup>e</sup> siècle, l'une des capitales de l'édition en langue espagnole »<sup>227</sup>. Les livres n'étaient pas les seuls objets imprimés en d'autres langues à Paris : des revues professionnelles, scientifiques ou de mode paraissaient en anglais, en espagnol, en russe et en polonais. En outre, de nombreux périodiques bilingues proposaient déjà aux jeunes francophones d'apprendre l'anglais ou le castillan par la presse<sup>228</sup>.

#### 4.4. Empires linguistiques et coloniaux

Un autre grand paradoxe de cette époque, c'est que la fabrication des nations est allée de pair avec l'extension des empires coloniaux français et britanniques – tandis que déclinaient les empires portugais et espagnols. Terence Ranger remarque que « l'effervescence de l'invention des traditions » en Europe, dans les années 1870 à 1890, coïncidait avec une « ruée européenne vers l'Afrique »<sup>229</sup>.

En Europe centrale et de l'Est, la « nationalisation linguistique de l'enseignement supérieur » visait d'abord « à limiter les échanges et enfermer les publics concernés dans les cadres territoriaux des États »<sup>230</sup>. Elle se traduira cependant par une « accélération spectaculaire » de la mobilité étudiante vers l'Ouest. Les universités d'Europe occidentale, notamment d'Allemagne, de France, de Suisse et de Belgique, étaient non seulement plus nombreuses et globalement mieux équipées, mais on y enseignait en français ou en allemand. Or, « l'accès à la modernité passait, pour les

---

<sup>227</sup> COOPER-RICHET, D., « La librairie étrangère à Paris au XIX<sup>e</sup> siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1999, p. 60-69. Voir aussi : COOPER-RICHET, D., « Les imprimés en langue anglaise en France au XIX<sup>e</sup> siècle », in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 122-140.

<sup>228</sup> COOPER-RICHET, D., « Aux marges de l'histoire de la presse nationale », *Le Temps des médias*, 2011, p. 183-184.

<sup>229</sup> RANGER, T., « L'invention de la tradition en Afrique au temps des colonies », in HOBBSBAWM, E. & RANGER, T. (dir.), *L'Invention de la tradition* [1983], 2012, p. 233.

<sup>230</sup> KARADY, V., « L'émergence d'un espace européen des connaissances sur l'homme en société », in SAPIRO, G. (dir.), *L'Espace intellectuel en Europe*, 2009, p. 53 et 59.

élites des États-nations émergents, par les langues à vocation universaliste »<sup>231</sup>. En outre, les universités de l'Ouest accueilleraient les « exclus » de celles de l'Est<sup>232</sup>.

C'est également durant cette période qu'ont été créées des « institutions de diffusion extranationale des langues », l'Alliance israélite universelle en 1860 et l'Alliance française en 1883. La première ouvre des écoles en Afrique du Nord et dans l'Empire ottoman, mais aussi à Paris ; on y enseigne l'hébreu, l'arabe, le français, l'anglais et l'espagnol. Quant à l'Alliance française, elle reçoit la mission de diffuser le français dans une double optique, idéologique et commerciale.

L'articulation du thème de la conquête morale sur la conquête de nouveaux marchés apparaît simultanément, en 1890, dans les colonnes de la *Revue pédagogique* et le *Bulletin de l'Alliance Française* : « La langue française donne des habitudes françaises, les habitudes françaises amènent l'achat de produits français. Celui qui sait le français devient le client de la France. » (*Bulletin de l'Alliance Française* 33, couverture) À partir de ce moment-là, le *Bulletin* affiche en couverture le slogan suivant : « Tout ami de la France est un client naturel de la France ».<sup>233</sup>

À la même époque, des méthodes d'enseignement des langues, comme la « méthode directe », sont élaborées en vue de « détronner la méthode grammaire-traduction ». Héritières des approches « naturelles », basées sur l'observation de l'apprentissage de la langue familiale par des enfants monolingues, ces méthodes n'autorisaient que la langue-cible en classe et faisaient la part belle à l'oral<sup>234</sup>.

Enfin, la relative « délimitation nationale des champs de production culturelle »<sup>235</sup> était contemporaine de l'internationalisation officielle du monde du livre. La Convention de Berne sur le droit d'auteur a été signée par 46 pays en 1886 et le premier Congrès international des éditeurs s'est tenu à Paris en 1896<sup>236</sup>. « Solidaire de la construction des États-nations », le commerce du livre « a également été un puissant facteur de dépassement des frontières nationales, que ce soit dans le cadre d'une aire linguistique

---

<sup>231</sup> KARADY, V., « La migration internationale d'étudiants en Europe », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2002, p. 49.

<sup>232</sup> « [...] réfugiés politiques, juifs russes émigrés après les pogroms de 1881 et des décennies suivantes, rescapés du numerus clausus universitaire formellement instauré en Russie dès 1886, victimes des interdictions professionnelles en Roumanie, étudiantes issues des pays n'accordant pas aux femmes l'accès aux études, étudiants polonais ou baltes abandonnant leurs universités russifiées de force, etc. » KARADY, V., « L'émergence d'un espace européen des connaissances sur l'homme en société », in SAPIRO, G. (dir.), *L'Espace intellectuel en Europe*, 2009, p. 60-61.

<sup>233</sup> SPAËTH, V., « Mondialisation du français dans la seconde partie du XIX<sup>e</sup> siècle », *Langue française*, 2010, p. 49, 58-59, citation p. 64.

<sup>234</sup> GERMAIN, C., *Évolution de l'enseignement des langues*, 1993, p. 111 et 127.

<sup>235</sup> SAPIRO, G., « Introduction », in SAPIRO, G. (dir.), *L'Espace intellectuel en Europe*, 2009, p. 11.

<sup>236</sup> LOUÉ, T., « Le Congrès international des éditeurs 1896-1938 », in MICHON, J. & MOLLIÉ, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 531-543.

ou par le biais de la traduction »<sup>237</sup>. Les grands gagnants de ce double jeu étaient alors les Français et les Allemands, bientôt rejoints par les Britanniques<sup>238</sup>.

#### 4.4.1. L'empire du livre en français

L'influence française était particulièrement forte au Québec, en Suisse et en Belgique, ainsi qu'en Méditerranée. Les livres publiés en France – parfois en espagnol, plus souvent en français – s'exportaient massivement vers la péninsule Ibérique et vers l'Amérique du Sud, notamment au Brésil, en Argentine et au Mexique. La France sera, au début du XX<sup>e</sup> siècle, « le premier fournisseur en livres et imprimés du Mexique, juste devant l'Espagne et les États-Unis »<sup>239</sup>. Au Brésil, on lisait des romans britanniques en français – romans qui joueront un rôle dans l'émergence de la littérature brésilienne... en portugais<sup>240</sup>. Mais les livres français étaient des « produits “de luxe” » en Espagne et en Amérique latine, consommés par une minorité<sup>241</sup>. En Italie ou en Grèce, c'étaient aussi « les élites » qui « lisaient directement les œuvres en français »<sup>242</sup>.

Le livre français en Afrique du Nord et en Afrique subsaharienne était d'abord destiné aux colons européens<sup>243</sup>. Au sud du Sahara, l'alphabétisation des populations n'était pas une priorité pour les autorités coloniales, qui mettaient en place un « système hypersélectif », exclusivement francophone, destiné à former « des collaborateurs indigènes », notamment dans l'administration.

Progressivement donc, la colonisation française répand à travers l'école les mêmes programmes, les mêmes méthodes et les mêmes manuels que dans la métropole, favorisant ainsi l'émergence d'une élite à son image. Cette politique s'accompagne presque partout d'un mépris total pour les langues africaines, conséquence logique de la thèse de l'infériorité raciale et culturelle des Noirs, qui puise ses justifications chez Gobineau (l'inégalité des races), Lévy-Bruhl (la mentalité prélogique des peuples primitifs) et qui a servi de base rationnelle à toute l'idéologie colonialiste.<sup>244</sup>

---

<sup>237</sup> SAPIRO, G., « Introduction », in SAPIRO, G. (dir.), *L'Espace intellectuel en Europe*, 2009, p. 21.

<sup>238</sup> KARADY, V., « L'émergence d'un espace européen des connaissances sur l'homme en société », in SAPIRO, G. (dir.), *L'Espace intellectuel en Europe*, 2009, p. 56-58.

<sup>239</sup> BOTREL, J.-F., « L'exportation des livres et modèles éditoriaux français en Espagne et en Amérique latine », in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 221-224.

<sup>240</sup> COOPER-RICHET, D., « Aux marges de l'histoire de la presse nationale », *Le Temps des médias*, 2011, p. 177.

<sup>241</sup> BOTREL, J.-F., « L'exportation des livres et modèles éditoriaux français en Espagne et en Amérique latine », in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 217.

<sup>242</sup> MOLLIER, J.-Y., « La construction du système éditorial français et son expansion dans le monde... », in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 62.

<sup>243</sup> MOLLIER, J.-Y., « La construction du système éditorial français et son expansion dans le monde... », in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 59-66.

<sup>244</sup> OLIVIÉRI, C., « Plurilinguisme et enseignement : l'exemple africain », in COSTE, D. & HÉBRARD, J. (coord.), *Recherches et applications*, 1991, p. 153-154.

Si des langues africaines étaient parfois enseignées, c'était du fait des missions religieuses qui les trouvaient « plus efficaces » pour évangéliser les populations<sup>245</sup>. Les lecteurs plurilingues dans l'Afrique subsaharienne sous domination française ne devaient cependant pas être bien nombreux. En revanche, en Tunisie, lors de l'introduction de l'imprimerie dans les années 1850, le marché du livre manuscrit se partageait entre de nombreuses langues : « l'arabe (langue du savoir musulman), le turc (langue partiellement administrative, à côté de l'arabe classique et dialectal), l'hébreu (dans le registre culturel et savant juif), le judéo-arabe (une littérature populaire est imprimée dans cette langue), le français (médium diplomatique), l'italien (langue de la plus forte communauté étrangère) »<sup>246</sup>. Tous les lecteurs ne lisaient pas dans toutes ces langues, bien évidemment, mais il est probable que leurs fonctions différenciées amenaient les lettrés tunisiens à en lire en plus d'une langue. C'est donc une société plurilittéraire qui est passée sous le contrôle du Protectorat français en 1881.

En Indochine, les colonisateurs ont fortement encouragé l'usage du *quôc ngũ*, « écriture phonétique romanisée [du vietnamien] conçue par des missionnaires jésuites au XVII<sup>e</sup> siècle et adoptée dès les années 1860 ». Le but n'était pas de préserver la culture vietnamienne, puisque les textes anciens n'étaient pas transcrits dans cette écriture, mais de réduire l'influence culturelle chinoise. La scolarisation en français se développait afin de former « une élite indigène acculturée, politiquement fiable et reconnaissante, susceptible d'occuper les échelons subalternes de l'administration coloniale et des grandes entreprises commerciales ». L'enseignement était donc bilingue vietnamien-français et se faisait dans les deux systèmes d'écriture, *quôc ngũ* et latin<sup>247</sup>.

On rencontrait quantité de livres français dans des territoires sous domination britannique – par exemple en Égypte<sup>248</sup> – ou sous influence allemande. On trouvait moult ouvrages et une presse florissante en français à Istanbul<sup>249</sup>. Les érudits arabes de l'Empire ottoman, en Syrie ou au Liban, lisaient également des langues européennes, à l'instar de Fâris al-Shidyâq (1804-1887) qui, outre l'arabe, « connaissait l'anglais, le français, le turc, le persan »<sup>250</sup>. En dépit de mesures impériales qui visaient à réduire leur potentiel « révolutionnaire », les textes en français abondaient dans les librairies,

---

<sup>245</sup> OLIVIÉRI, C., « Plurilinguisme et enseignement : l'exemple africain », in COSTE, D. & HÉBRARD, J. (coord.), *Recherches et applications*, 1991, p. 153.

<sup>246</sup> BENDANA, K., « Générations d'imprimeurs et figures d'éditeurs à Tunis entre 1850 et 1950 », in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 350.

<sup>247</sup> ANDERSON, B., *L'Imaginaire national* [1983], 2002, p. 131-132.

<sup>248</sup> MOLLIER, J.-Y., « La construction du système éditorial français et son expansion dans le monde du XVIII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle », in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 59-66.

<sup>249</sup> STRAUSS, J., « Le livre français d'Istanbul (1730-1908) », in HITZEL, F. (coord.), *RMMM*, 1999, p. 277-301.

<sup>250</sup> KILITO, A., *Je parle toutes les langues, mais en arabe*, 2013, p. 71.

les « sociétés de lecture » et les bibliothèques privées des aristocrates russes<sup>251</sup>. Fiodor Dostoïevski, comme certains de ses contemporains, avait lu Victor Hugo, Honoré de Balzac et les philosophes des Lumières en français. Il avait par ailleurs lu « tout Hoffman en russe et en allemand » et voyageait avec des guides en allemand<sup>252</sup>.

#### 4.4.2. L'empire du livre en allemand

Si dans l'Empire ottoman, la Russie tsariste, la Pologne et les Balkans, l'allemand était en concurrence directe avec le français, il dominait plus largement en Scandinavie, dans l'Empire austro-hongrois et les pays Baltes. Alors que le modèle français prônait avec plus ou moins de succès le monolinguisme, le plurilinguisme était un signe d'érudition très valorisé dans le monde germanophone. Dans les pays slaves et germaniques, l'italien et l'anglais étaient également considérés comme des langues de culture<sup>253</sup>.

Baier Lothar cite nombre d'écrivains plurilingues de la fin du XIX<sup>e</sup> et du début du XX<sup>e</sup> siècle, qui ont grandi dans la zone d'influence de l'allemand, notamment Franz Kafka, Joseph Roth ou Elias Canetti. En Galicie – aujourd'hui partagée entre la Pologne et l'Ukraine – on parlait le polonais, l'ukrainien, le yiddish et l'enseignement secondaire s'effectuait en allemand. À Czernowitz, ville natale de Paul Celan, on utilisait ces quatre langues, auxquelles s'ajoutait le roumain<sup>254</sup>. En Suède, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les ouvrages en allemand – la première langue d'enseignement après le suédois –, en anglais et en français n'étaient pas rares, ainsi que les revues littéraires en version originale émanant des grandes puissances européennes<sup>255</sup>. Les bibliothèques de l'Empire austro-hongrois proposaient des livres en latin, en allemand et, selon le contexte, en tchèque ou en hongrois. Leurs lecteurs ne provenaient pas seulement de l'aristocratie, mais aussi des classes moyennes<sup>256</sup>. Jusqu'à la Première Guerre mondiale, la ville de Trieste se trouvait « à la frontière entre trois mondes, latin, germanique et slave ». Peuplée d'Italiens, d'Autrichiens, de Slovènes, de Grecs et d'Arméniens, la ville d'Italo Svevo était marquée par une vie intellectuelle aussi intense que multilingue<sup>257</sup>. À Vienne, les lecteurs plurilingues n'étaient pas marginaux dans les classes cultivées. Didier Anzieu soutient que Sigmund Freud, dont les langues

---

<sup>251</sup> BONNIÈRES, F. de, « Le livre français en Russie », in CHARTIER, R. & MARTIN, H.-J. (dir.), *Histoire de l'édition française II*, 1984, p. 314-315.

<sup>252</sup> PASCAL, P., *Dostoïevski* [1970], 1985, p. 16, 72, 131 et 204.

<sup>253</sup> KARADY, V., « L'émergence d'un espace européen des connaissances sur l'homme en société », in SAPIRO, G. (dir.), *L'Espace intellectuel en Europe*, 2009, p. 56-58.

<sup>254</sup> BAIER L., *À la croisée des langues*, 1997, p. 26 et 110.

<sup>255</sup> STEINER, A., « Across the Internet », *Publishing Research, Quarterly*, 2005, p. 72.

<sup>256</sup> RING AGHNÉ, É., « La librairie austro-hongroise », in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 156.

<sup>257</sup> HERMETET, A.-R., « Trieste, un mythe culturel pour le XX<sup>e</sup> siècle ? », in KARAFIÁH, J. & ROPARS, M.-C. (dir.), *Pluralité des langues et mythe du métissage*, 2004, p. 163-175.

premières étaient le yiddish, le tchèque et l'allemand, et qui lisait entre autres en français, n'aurait pu devenir le père de la psychanalyse sans son plurilinguisme :

Freud n'aurait sans doute pas découvert la psychanalyse s'il n'avait pas été comme son père un juif grand lecteur de la Bible, s'il n'avait pas été fin connaisseur de la langue allemande comme sa mère ou sa femme ; s'il n'avait pas été au lycée bon helléniste ou bon latiniste, et en même temps un bon angliciste pour garder le contact avec la famille de son demi-frère aîné émigré à Manchester, et un bon hispaniste pour parler une langue secrète avec l'ami Silberstein, son premier double narcissique, son premier jumeau imaginaire... De même que l'enfant, avant la période de latence, est un pervers polymorphe, ce qui lui permet de se dégager de la dépendance symbiotique à sa mère et de se préparer à la vie génitale adulte, de même Freud avait une culture polymorphe, ce qui lui a permis de se dégager de sa dépendance originaire à la culture juive et à la langue allemande et qui lui a fourni des codes symboliques suffisamment nombreux et variés pour comprendre la diversité et la complexité des processus inconscients.<sup>258</sup>

#### 4.4.3. L'empire du livre en anglais

L'industrie du livre a joué un rôle important dans la conquête et « l'anglicisation » des territoires rattachés à la couronne britannique. Même après leur indépendance en 1776, les États-Unis représentaient un marché important pour les éditeurs de Grande-Bretagne soucieux de poursuivre leur « mission civilisatrice »<sup>259</sup>. L'Australie n'était pas en reste en dépit – voire à cause – de la diversité des langues qu'y parlaient les habitants d'origine européenne (anglais, gallois, gaélique, allemand, sorabe, français, etc.)<sup>260</sup>. Benedict Anderson évoque ces « étrangers à leur pays natal », les membres des élites anglicisées d'Asie, d'Australie, de Nouvelle Zélande, du Canada et d'Afrique du Sud, qui n'étaient pour autant pas considérés au même titre que les Anglais et se voyaient « interdits de métropole »<sup>261</sup>. On a vu que des livres en anglais circulaient également en France, en Belgique, Suède et dans les pays germanophones, du fait des éditeurs locaux ou britanniques. Le livre anglais ou en anglais était donc déjà bien présent sur les cinq continents à l'aube du XX<sup>e</sup> siècle.

L'Inde était le théâtre d'un débat entre les *Anglicists* qui défendaient l'éducation en langue anglaise et les *Orientalists* désireux de préserver l'apprentissage des langues classiques de l'Inde (le sanscrit, le persan, l'arabe) et préconisaient un enseignement dans les langues vernaculaires. Les intellectuels indiens n'étaient pas tous de l'avis des « orientalistes », car la maîtrise de l'anglais pouvait – ne serait-ce que symboliquement

<sup>258</sup> ANZIEU, D., *Créer, détruire*, 1996, p. 17.

<sup>259</sup> WILLISON, I., "Centre and Creative Periphery...", *Publishing History*, 2006, p. 16.

<sup>260</sup> KIRSOP, W., « La librairie britannique dans l'Océanie : les difficultés d'une entreprise éditoriale », in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 96-98.

<sup>261</sup> ANDERSON, B., *L'Imaginaire national* [1983], 2002, p. 102 et 107.



– les mettre sur un pied d'égalité avec les colonisateurs. Si les autorités britanniques ont initié l'enseignement des langues vernaculaires, les productions éditoriales dans ces langues étaient étroitement surveillées, de peur qu'elles ne diffusent des idées contraires aux intérêts de l'Empire<sup>262</sup>. Toujours est-il que l'édition en langues vernaculaires se développait. Dans le Gujarat, au nord-ouest, les élites hindoues et parsies, associées à des linguistes britanniques, réalisaient des manuels et grammaires en gujarati. Dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, des professionnels du livre musulmans tâcheront d'encourager l'éducation de leurs coreligionnaires en imprimant des ouvrages en arabe, en ourdou, en persan et en anglais. Ces éditions ont rencontré un tel succès que des éditeurs hindous publiaient eux aussi en arabe, ourdou et persan. Les fictions arabopersanes en ourdou s'exportaient vers l'Afghanistan et d'autres pays d'Asie centrale, tandis que les ouvrages en arabe étaient vendus en Irak et en Égypte<sup>263</sup>.

Ce marché multilingue laisse penser qu'un certain nombre de lecteurs indiens étaient capables de passer d'une langue de lecture à une autre. La lecture de l'anglais n'était pas forcément la plus fréquente : David Graddol rapporte qu'environ 5 % des Indiens parlaient anglais à l'époque coloniale<sup>264</sup>. Quelques savants britanniques s'intéressaient aussi aux langues indiennes. L'exemple le plus célèbre est sans doute Richard Francis Burton qui, pour avoir grandi en Italie et en France, connaissait déjà plusieurs langues européennes avant d'apprendre l'hindi, le gujarati, le marathi, le sanscrit, le persan, l'ourdou et l'arabe<sup>265</sup>. On lui doit, entre autres, de fameuses traductions du *Kama Sutra* et des *Mille et Une Nuits*. À l'inverse, nombre de colons se désintéressaient des cultures locales, comme Thomas Babington Macaulay, président du Conseil d'instruction publique du Bengale, qui affirmait qu'« une seule étagère de bonne bibliothèque européenne (valait) toute la littérature indigène de l'Inde et de l'Arabie »<sup>266</sup>.

Cette déclaration de supériorité culturelle, par un « jeune bourgeois présomptueux » – selon Benedict Anderson – est révélatrice de l'union entre nationalisme et impérialisme. Les deux mouvements, à priori contradictoires, étaient en réalité indissociables. Dans le domaine politique, le nationalisme se nourrissait des conquêtes territoriales, qui témoignaient de la suprématie du peuple victorieux, même si le principe de l'État-nation était mis à mal par la colonisation, sans parler de la multiplicité des langues et des cultures qui composaient les empires. Dans le domaine culturel, d'une part, la

---

<sup>262</sup> CHATTERJEE, R. B., "How India Took the Book: British Publishers at Work under the Raj", in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 103-104.

<sup>263</sup> SERVAN-SCHREIBER, C., « Des modèles éditoriaux en Inde : implantation, concurrence, évolution », in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 332-334.

<sup>264</sup> GRADDOL, D., *English Next*, 2006, p. 84.

<sup>265</sup> TROJANOW, I., *Le Collectionneur de mondes*, 2011, p. 29, 57 et 69.

<sup>266</sup> ANDERSON, B., *L'Imaginaire national* [1983], 2002, p. 100.

nationalisation des marchés du livre favorisait l'accroissement des échanges, puisque les industries culturelles cherchaient constamment à étendre leur public<sup>267</sup>. D'autre part, l'accroissement des échanges transnationaux suscitait des écrits qui insistaient sur les dissemblances entre les populations<sup>268</sup>. Autrement dit, plus les contacts culturels se développaient, au gré des rapports de forces transnationaux (colonisation, concurrence économique, jeux d'influence politique et idéologique), plus on fabriquait de la différence – et de la hiérarchie – ethnique, linguistique et culturelle.

## 5. XX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècles

### 5.1. Alphabétisation et allongement de la scolarisation

La plus importante révolution du XX<sup>e</sup> siècle pourrait bien être l'accès à l'écrit de la majorité des habitants du globe. Quoique persistant dans certains États<sup>269</sup>, l'analphabétisme n'a cessé de reculer. À défaut d'avoir trouvé des statistiques sur le degré d'alphabétisation du monde autour de 1900, on peut avancer que les personnes alphabétisées constituaient alors une petite minorité. Dans les années 1960, l'Unesco estimait qu'elles représentaient environ 40 % de la population mondiale de plus de 15 ans<sup>270</sup>. 60 % de l'humanité étaient donc analphabètes.

La part des habitants de l'Empire ottoman sachant lire et écrire n'était que d'environ 10 à 15 % en 1914<sup>271</sup>. Seuls 10 % des Vietnamiens étaient alphabétisés durant la période 1920-1945<sup>272</sup>. La situation ne devait pas être bien différente dans les autres pays colonisés par la France ou l'Angleterre puisque, comme on l'a vu, la scolarisation des « indigènes » ne concernait qu'une élite. En Chine, entre 20 et 50 % de la population masculine était alphabétisée à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>273</sup>. La majorité du peuple chinois n'avait donc guère accès à l'écrit. L'analphabétisme touchait 80 % de la population de l'Union soviétique dans les années 1920<sup>274</sup>. Au début du XX<sup>e</sup> siècle, les trois-quarts des

---

<sup>267</sup> SAPIRO, G., « L'Europe, centre du marché mondial de la traduction », in SAPIRO, G. (dir.), *L'Espace intellectuel en Europe*, 2009, p. 255.

<sup>268</sup> HEILBRON, J., « Repenser la question des traditions nationales en sciences sociales », in SAPIRO, G. (dir.), *L'Espace intellectuel en Europe*, 2009, p. 304.

<sup>269</sup> Au Bangladesh, au Burkina Faso, à Haïti, en Éthiopie, en Guinée, au Mali, au Niger, au Népal, au Pakistan, au Sénégal, en Sierra Leone, au Tchad et au Timor-Leste, la majorité de la population de plus de 15 ans était analphabète en 2010. UNESCO, *Adult and youth Literacy, 1990-2015*, 2012, p. 13.

<sup>270</sup> ESCARPIT, R., *La Révolution du livre* [1965], 1969, p. 94.

<sup>271</sup> HITZEL, F., « Manuscrits, livres et culture livresque à Istanbul », in HITZEL, F. (coord.), *RMMM*, 1999, p. 35-36.

<sup>272</sup> ANDERSON, B., *L'Imaginaire national* [1983], 2002, p. 133.

<sup>273</sup> BUSSOTTI, M., « L'édition traditionnelle chinoise et l'introduction des techniques occidentales », in MICHON, J. & MOLLIÉ, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 383.

<sup>274</sup> BARKER, R. E. & ESCARPIT, R., *La Faim de lire*, 1973, p. 53-54.

Portugais – comme les trois-quarts des Brésiliens – ne savaient ni lire ni écrire<sup>275</sup>. En 1951, 12,9 % des Italiens se déclaraient analphabètes et 17,92 % quasi analphabètes ; il n'est pas étonnant que 41 % des habitants de la Péninsule ne lisaient jamais de livres. Ce sont les réformes de 1962, en allongeant la période de scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 14 ans qui amélioreront le taux de littéracie<sup>276</sup>. Seule 1 personne sur 5 savait lire et écrire en Espagne à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. L'alphabétisation a surtout progressé dans les années 1910 et 1930, pour atteindre un taux d'environ 77 % en 1940. Cette hausse s'est poursuivie à un rythme plus lent mais régulier aux cours des décennies suivantes et, en 1991, 97 % de la population espagnole était alphabétisée<sup>277</sup>. Même dans les pays où la scolarisation était devenue massive dès le XIX<sup>e</sup> siècle, comme la Suisse<sup>278</sup>, le niveau d'éducation et donc l'accès potentiel à l'écrit a progressé. Nicole Robine explique qu'en France, jusqu'aux années 1960, la plupart des élèves quittaient l'école sans le certificat d'études. Les années 1970 ont marqué un tournant dans le monde scolaire avec l'instauration du collège pour tous, qui coïncidait avec l'amélioration des conditions de vie et l'expansion de l'offre culturelle<sup>279</sup>.

Selon les statistiques de l'Unesco et de la Banque mondiale, la proportion de personnes âgées de 15 ans et plus pouvant au moins « comprendre, lire et écrire de courts énoncés au sujet de leur vie quotidienne »<sup>280</sup> était de 75,6 % dans les années 1985-1994<sup>281</sup>. Ce taux d'alphabétisation mondial atteignait 81,8 % en l'an 2000 et 84,1 % en 2011, avec encore de grandes disparités selon les genres (hommes - femmes) et les pays<sup>282</sup>.

Avoir appris à lire ne signifie pas qu'on lise, et qu'on lise *des livres*, mais il est indéniable qu'il ne peut y avoir lecture de livres sans alphabétisation, laquelle s'effectue généralement en contexte scolaire. Or, comme l'enseignement bilingue était loin, dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, d'être aussi répandu qu'aujourd'hui et que nombre de langues étaient exclues de l'école, le monolinguisme écrit était fréquemment le lot des

---

<sup>275</sup> NEVES LOPES, C., « Édition et colonisation : le marché éditorial entre le Brésil et le Portugal », in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 363.

<sup>276</sup> BOSCHETTI, A., « La recomposition de l'espace intellectuel en Europe après 1945 », in SAPIRO, G. (dir.), *L'Espace intellectuel en Europe*, 2009, p. 178.

<sup>277</sup> GABRIEL, N. de, « Alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en España », *Revista Complutense de Educación*, 1997, p. 201, 204 et 209.

<sup>278</sup> La scolarité obligatoire dans les cantons suisses a été instaurée aux alentours de 1830. HAAS, W., « La Suisse alémanique », in SCHLÄPFER, R. (dir.), *La Suisse aux quatre langues* [1982], 1985, p. 89.

<sup>279</sup> ROBINE, N. (entretien avec), « L'acte de lecture reste un phénomène inconnu », in BESSARD-BANQUY, O. (dir.), *Les Mutations de la lecture*, 2012, p. 29-31.

<sup>280</sup> BANQUE MONDIALE, « Indicateurs du développement dans le monde », rubrique « Éducation », page consultée le 21/08/2013.

<sup>281</sup> 82 % des hommes, 69,4 % des femmes. UNESCO, « Taux d'alphabétisme régionaux des adultes (15 ans et plus) et des jeunes (15 à 24 ans) », site consulté le 21/08/2013.

<sup>282</sup> BANQUE MONDIALE, « Indicateurs du développement dans le monde », rubrique « Éducation » & UNESCO, « Taux d'alphabétisme régionaux des adultes (15 ans et plus) et des jeunes (15 à 24 ans) », sites consultés le 21/08/2013.

masses. En revanche, les membres des classes « lettrées » ne se contentaient pas tous d'une seule langue écrite et on trouvait des lecteurs plurilingues parmi les migrants n'appartenant pas à l'élite.

## 5.2. Élite cosmopolite et lecteurs migrants

Du point de vue linguistique, avant 1945, il y avait en Europe et donc dans le monde quatre langues dominantes : le français, l'allemand, l'anglais et l'italien, c'est-à-dire qu'il n'y avait pas de *lingua franca*. Pour la diplomatie, le français remplissait peut-être cette fonction, mais, en général, les gens parlaient leur propre langue. L'élite cultivée pouvait lire d'autres langues, parfois les parler même, mais nous nous trouvions globalement dans une situation quadrilinguistique.<sup>283</sup>

Au début du siècle, la France était encore en tête des exportateurs de livres vers l'Amérique du Sud. C'est d'ailleurs dans une traduction anglaise publiée par l'éditeur français Garnier que Jorge Luis Borges a découvert *Don Quichotte*<sup>284</sup>. La Première Guerre mondiale a beaucoup affaibli le commerce transatlantique du livre français et l'Espagne est devenue le premier fournisseur d'ouvrages en Amérique latine<sup>285</sup>. Des maisons d'éditions sud-américaines existaient, notamment au Mexique et en Argentine, mais ce n'est qu'à partir de la guerre civile espagnole qu'elles ont eu le champ libre pour se développer pleinement. C'est ainsi que des éditeurs mexicains (Fondo de cultura económica, Siglo XXI) et argentins (de Paidós, de Losada, Sudamericana) ont pu exporter leur production sur tout le continent, y compris vers le Brésil lusophone, où un public lettré lisait en castillan<sup>286</sup>.

En Europe, la lecture en français était toujours vivace. Le public italien constituait un marché relativement intéressant pour les maisons d'édition françaises dans les années 1920<sup>287</sup>. *Le Diable au corps* de Raymond Radiguet et les différents tomes d'*À la recherche du temps perdu* de Marcel Proust circulaient dans la Péninsule bien avant leur

---

<sup>283</sup> WALLERSTEIN, I. in BOURDIEU, P. & al., « Quelles langues pour une Europe démocratique ? », *Raisons politiques*, 2001, p. 49.

<sup>284</sup> CHARTIER, R., « Qu'est-ce qu'un livre ? », *Écrits et cultures dans l'Europe moderne*, 2009.

<sup>285</sup> BOTREL, J.-F., « L'exportation des livres et modèles éditoriaux français en Espagne et en Amérique latine », in MICHON, J. & MOLLIÉ, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition ...*, 2001, p. 238.

<sup>286</sup> SORÁ, G., « Des éclats du siècle : unité et désintégration dans l'édition hispano-américaine en sciences sociales », in SAPIRO, G. (dir.), *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*, 2009, p. 96, note n° 1.

<sup>287</sup> « Vers la fin des années vingt, les livres importés représentaient environ 9 % des ventes totales des Messageries italiennes de Bologne, le plus important grossiste du secteur. Avec cette nuance de taille, pour ce qui concernait les volumes de fiction et de littérature, les livres allemands et anglais étaient demandés presque exclusivement par la clientèle étrangère (touristes ou résidents), tandis que les livres français étaient achetés pour la plupart par des Italiens, en quantités beaucoup plus élevées. [...] Sur le total des importations de volumes étrangers, le pourcentage de ceux qui venaient de France passa, selon les statistiques douanières italiennes, de 36 % en 1920 [...] à 51,1 % en 1929 [...]. » DECLEVA, E., « Présence germanique et influences françaises dans l'édition italienne aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles », in MICHON, J. & MOLLIÉ, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 199.

traduction en italien. Les romans érotiques français étaient particulièrement prisés, de préférence en version originale<sup>288</sup>. Le français était également une langue de lecture de traductions. Adolescent, Fernando Pessoa, scolarisé en anglais en Afrique du Sud, lisait John Keats ou William Shakespeare en VO, mais c'est en français qu'il a lu *La Sonate à Kreutzer* de Lev Tolstoï<sup>289</sup>. C'est par l'intermédiaire d'éditions françaises que l'écrivain espagnol Juan Benet s'est initié à la littérature américaine :

« Je recevais toutes les traductions de Monsieur Coindreau chez Gallimard, et c'est comme cela que j'ai lu Faulkner en traduction française. La France était très, très importante, tout venait de là-bas. Je recevais *Les Temps modernes* un mois après leur parution. J'ai encore chez moi toute la collection de la revue de 1945 à 1952, et le roman noir américain, par exemple, c'est là que je l'ai découvert. »<sup>290</sup>

En France même existait une élite plurilingue. Valéry Larbaud aurait « appris la langue de Shakespeare [...] pour le plaisir de lire ses pièces dans le texte » et fréquentait assidument la librairie Shakespeare & Co. Il lisait aussi des classiques en allemand ou en italien et ses contemporains en espagnol et portugais, avec une prédilection pour les littératures « périphériques » : brésilienne, chilienne, australienne, sud-africaine, etc. Il avait des notions de catalan et de valencien. La liste de ses langues de lecture comprenait en outre le roumain, le grec classique et le latin<sup>291</sup>. L'écrivain irlandais James Joyce, qui a passé la majeure partie de sa vie adulte entre Trieste, Zurich et Paris, avait appris le dano-norvégien afin de lire les pièces d'Ibsen en version originale<sup>292</sup>.

Les lecteurs plurilingues en France au début XX<sup>e</sup> siècle étaient souvent des exilés. Paris accueillait alors de très nombreux réfugiés politiques et travailleurs immigrés venus de la péninsule Ibérique, d'Europe centrale et orientale ou d'Amérique du Sud, sans oublier les Arméniens. Krikor Beledian rapporte qu'à Paris dans les années 1920, les exilés arméniens lettrés lisaient les parutions françaises de l'époque, tout en publiant des revues littéraires en arménien<sup>293</sup>. La presse en langues étrangères était quantitativement importante et très diversifiée, puisqu'on trouvait des périodiques en anglais, en allemand, en arménien, en espagnol, en italien, en polonais, en portugais et en russe<sup>294</sup>.

---

<sup>288</sup> DECLEVA, E., « Présence germanique et influences françaises dans l'édition italienne aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles », in MICHON, J. & MOLLIÉ, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 201-203.

<sup>289</sup> QUILLIER, P., « "Plus d'une langue"... À propos de l'hétéroglossie chez Fernando Pessoa », in KARAFIÁH, J. & ROPARS, M.-C. (dir.), *Pluralité des langues et mythe du métissage*, 2004, p. 97.

<sup>290</sup> CASANOVA, P., *La République mondiale des Lettres*, 1999, p. 160.

<sup>291</sup> GUÉRIN, J., « Portrait de l'artiste en passeur », in BÉNAT TACHOT, L. & GRUZINSKI, S. (dir.), *Passeurs culturels*, 2001, p. 97-110, citation p. 98.

<sup>292</sup> CASANOVA, P., *La République mondiale des Lettres*, 1999, p. 340.

<sup>293</sup> BELEDIAN, K., « D'un exil à l'autre, les lieux disloqués », in EXTRAMIANA, C. (coord.), *Hommes & Migrations*, 2010, p. 138-146.

<sup>294</sup> COOPER-RICHET, D., « Aux marges de l'histoire de la presse nationale », *Le Temps des médias*, 2011, p. 178-181.

La compétition universitaire entre pays d'Europe amorcée au XIX<sup>e</sup> siècle se poursuivait. L'attractivité de la France, de l'Allemagne, de la Belgique et la Suisse était encore forte jusqu'à la montée du nazisme ; la mobilité étudiante en direction de l'ouest de l'Europe fabriquait donc des lettrés plurilingues, dont certains retournaient dans leur pays d'origine et d'autres s'installaient durablement dans leur pays d'accueil<sup>295</sup>.

### 5.3. Lecture et nationalismes

#### 5.3.1. Décolonisations

Au début du siècle dernier, la domination culturelle – et politique – de l'Europe occidentale était encore solidement établie, malgré la concurrence de plus en plus sérieuse du Japon et des États-Unis<sup>296</sup>. L'Empire du Japon était une grande puissance, renforcée par l'annexion de plusieurs territoires voisins : Taïwan, la Corée et la Mandchourie au nord-est de la Chine. Suivant le modèle impérialiste européen, les Japonais y exportaient leurs publications et apprenaient à lire leur langue aux membres de l'élite locale. Durant la Deuxième Guerre mondiale, les habitants de la Birmanie (actuel Myanmar), de l'Indonésie et des Philippines seront à leur tour « japonisés »<sup>297</sup>.

Mais « au cœur des empires apparaissaient également des nations » et « ces nations résistaient aussi à la domination “étrangère” »<sup>298</sup>. L'Europe avait « exporté » l'idéologie nationaliste en colonisant les autres continents. Ce qu'Anne-Marie Thiesse appelle « le “système IKEA” de construction des identités nationales, qui permet des montages tous différents à partir des mêmes catégories élémentaires » était désormais entré dans le « domaine public mondial »<sup>299</sup>.

Les acteurs des décolonisations étaient bien souvent des plurilingues<sup>300</sup>, membres de cette élite formée dans les établissements scolaires coloniaux, voire les universités des métropoles. C'était le cas de Saloth Sar, dirigeant cambodgien tristement célèbre sous le

---

<sup>295</sup> KARADY, V., « La migration internationale d'étudiants en Europe », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2002, p. 47-60.

<sup>296</sup> SAPIRO, G., « L'Europe, centre du marché mondial de la traduction », in SAPIRO, G. (dir.), *L'Espace intellectuel en Europe*, 2009, p. 255-256.

<sup>297</sup> ANDERSON, B., *L'Imaginaire national* [1983], 2002, p. 107.

<sup>298</sup> ANDERSON, B., *L'Imaginaire national* [1983], 2002, p. 118.

<sup>299</sup> THIESSE, A.-M., *La Création des identités nationales*, 1999, p. 14.

<sup>300</sup> « On admet généralement que les intelligentsias jouèrent un rôle central dans l'essor du nationalisme au sein des territoires coloniaux [...]. On admet non moins généralement que les intelligentsias devaient leur rôle d'avant-garde à leur instruction bilingue, ou plutôt à leur instruction et à leur bilinguisme. L'instruction par la chose imprimée rendit en effet possible la communauté imaginée flottant dans un temps vide et homogène dont nous avons déjà parlé. Quant au bilinguisme, il ouvrait la voie, par le truchement de la langue officielle européenne, à la culture occidentale moderne au sens le plus large, et en particulier aux modèles du nationalisme, de la nation et de l'État-nation apparus ailleurs au cours du XIX<sup>e</sup> siècle. » ANDERSON, B., *L'Imaginaire national* [1983], 2002, p. 122.

nom de Pol Pot, qui avait fait une partie de ses études à Paris et lisait principalement en français<sup>301</sup>, en plus du khmer et peut-être d'autres langues. En Tunisie, le Protectorat français, puis « le processus d'édification identitaire » de la nation tunisienne ont restreint les langues de lecture. En 1950, les imprimés en circulation étaient essentiellement en arabe et en français<sup>302</sup>. D'autres moyens de communication, d'abord la radio, puis la télévision, serviront à « propager la communauté imaginée : à l'intention des masses illettrées, mais aussi des masses lettrées *lisant* des langues différentes »<sup>303</sup>. Le plurilinguisme des élites arabes fera pourtant long feu puisque, comme le constatait Richard Jacquemond dans les années 2000, les lecteurs lisant en arabe, en français et en anglais sont encore légion au Maghreb et au Machrek<sup>304</sup>.

L'importance et l'ancienneté de la culture livresque arabe autorisaient une telle plurilittéracie dès les indépendances. La situation était fort différente dans les pays d'Afrique subsaharienne. La multiplicité des langues, la faible quantité de textes dans les langues africaines dotées d'écritures et la dévalorisation des langues locales ont fait que, bien souvent, les nations se sont construites dans l'idiome des colons. Faute de professeurs formés, de supports imprimés et de consensus sur les langues vernaculaires dans lesquelles enseigner, nombreux d'États devenus indépendants de la France gardaient le français comme unique langue de scolarisation<sup>305</sup>. Il en était souvent de même dans les anciennes colonies anglaises. Or, la conservation de la langue coloniale ne favorisait pas la démocratisation de l'accès à l'écrit : le taux d'alphabétisation des personnes de plus de 15 ans sur le continent africain en 1961 avoisinait les 15 %<sup>306</sup>. Langues d'enseignement majoritaires, l'anglais et le français étaient également les principales langues de publication au début des années 1970.

[...] l'édition dans les langues autochtones – à l'exception de l'arabe et, à un moindre degré, du swahili – est extrêmement faible. Dans toutes les anciennes possessions britanniques et françaises, l'anglais et le français demeurent les langues d'édition dominantes qu'une forte proportion de la population lisante d'Afrique est en mesure d'utiliser comme langues de lecture courante. Mais il ne s'agit toute fois que d'une minorité dans la minorité, de surcroît généralement limitée aux zones urbaines.<sup>307</sup>

---

<sup>301</sup> GHOSH, A., *Dancing in Cambodia and other Essays* [2002], 2008, p. 30.

<sup>302</sup> BENDANA, K., « Générations d'imprimeurs et figures d'éditeurs à Tunis entre 1850 et 1950 », in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 359.

<sup>303</sup> ANDERSON, B., *L'Imaginaire national* [1983], 2002, p. 144.

<sup>304</sup> JACQUEMOND, R., « Les flux de traduction entre le français et l'arabe depuis les années 1980 : un reflet des relations culturelles », in SAPIRO, G. (dir.), *Translatio*, 2008, p. 352.

<sup>305</sup> OLIVIÉRI, C., « Plurilinguisme et enseignement : l'exemple africain », in COSTE, D. & HÉBRARD, J. (coord.), *Recherches et applications*, 1991, p. 155.

<sup>306</sup> Chiffre calculé à partir des données fournies par : ESCARPIT, R., *La Révolution du livre* [1965], 1969, p. 93.

<sup>307</sup> BARKER, R. E. & ESCARPIT, R., *La Faim de lire*, 1973, p. 56.

Quoique régulièrement mise en cause, la prédominance du français dans l'enseignement et l'offre éditoriale perdue encore de nos jours. Jean-Yves Mollier faisait remarquer en 2001 que, s'il existe une presse africaine autonome dans les pays dits « francophones », le marché du livre y est largement dominé par les exportations françaises<sup>308</sup>.

Dans certains cas, le nationalisme est né du plurilinguisme et a favorisé – délibérément ou pas – le plurilinguisme de populations nouvellement indépendantes. Dans d'autres cas, la naissance des États a pu déboucher sur un unilinguisme de l'écrit, en dépit du plurilinguisme oral de la grande majorité des habitants. Un autre cas de figure est celui où les États – anciens ou récents – vont chercher à réduire autant que possible le plurilinguisme de leurs citoyens.

### 5.3.2. *Fabriquer des lecteurs monolingues*

À mesure que l'alphabétisation progressait en Espagne, la lecture en d'autres langues que le castillan se déployait elle aussi. En raison des terrains d'enquête du présent travail, on évoquera seulement le catalan et le basque.

L'édition en basque s'est développée à la fin du XIX<sup>e</sup>, en même temps que cette langue non indo-européenne éveillait la curiosité des linguistes<sup>309</sup>. Une centaine d'ouvrages – essentiellement religieux – avaient été publiés dans cette langue<sup>310</sup> avant que n'apparaisse une conscience nationale basque<sup>311</sup>. L'éclosion de journaux et revues, parfois bilingues, où les écrivains d'expression basque pouvaient publier leurs « bonnes feuilles », ainsi que la création d'institutions comme l'*Euskaltzaindia*, l'Académie de la langue basque, chargée de son unification, ont favorisé cette « renaissance ». Aux ouvrages religieux et linguistiques se sont ajoutés des guides professionnels, des recueils de pièces de théâtre, de contes et de poésie, des romans et des récits de voyage<sup>312</sup>. Fragile, en grande partie artisanal, le monde du livre basque l'était des deux côtés de la frontière, cela ne l'a pas empêché de prendre un essor notable dans les années 1920.

Au début du siècle dernier, la langue catalane écrite « renaissait » dans la foulée du mouvement de réforme et standardisation initié au XIX<sup>e</sup> siècle. Du fait de la situation de

---

<sup>308</sup> MOLLIER, J.-Y., « La construction du système éditorial français et son expansion dans le monde... », in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 69.

<sup>309</sup> HARITSCHELHAR, J., « XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles », in OLAZIREGI, M. J. (dir.), *Histoire de la littérature basque*, 2011, lu en ligne.

<sup>310</sup> OLAZIREGI, M. J., « Et... le hérisson se réveilla », *Lapurdum*, 2001, p. 207.

<sup>311</sup> OTAEGI IMAZ, L., « Poésie basque du XX<sup>e</sup> siècle », in OLAZIREGI, M. J. (dir.), *Histoire de la littérature basque*, 2011, lu en ligne.

<sup>312</sup> CASENAVE, J., « Le livre en langue basque durant l'entre-deux-guerres », *Lapurdum*, 1999, p. 46-48 ; OTAEGI IMAZ, L., « Poésie basque du XX<sup>e</sup> siècle », in OLAZIREGI, M. J. (dir.), *Histoire de la littérature basque*, 2011, lu en ligne.



Barcelone comme capitale éditoriale, l'édition en langue catalane s'inscrivait dans un marché du livre bien structuré et sa production se diversifiait à mesure qu'augmentaient les tirages<sup>313</sup>. Il s'est notamment épanoui durant la *Mancomunitat de Catalunya* (1914-1923), qui constituait une forme d'administration catalane relativement autonome du pouvoir madrilène, ainsi que durant la Deuxième République espagnole (1931-1939)<sup>314</sup>.

Le catalan est à nouveau utilisé par l'administration locale. On crée des infrastructures culturelles (écoles, bibliothèques, etc.). Ce travail est approfondi lors de la Seconde République qui, en rétablissant une Generalitat, rend possible la co-officialité du catalan et son enseignement.<sup>315</sup>

La victoire du franquisme a sonné le glas de la *Renaixença* : l'usage et l'enseignement du catalan et du basque étaient désormais prohibés. Les écoles bilingues où le basque et le catalan étaient enseignés sont devenues unilingues. Le basque et le catalan étaient prohibés y compris dans les prénoms donnés aux enfants et les inscriptions sur les bateaux. Les publications dans ces langues étaient étroitement contrôlées, presque toutes censurées. Il était interdit de traduire des ouvrages vers les "dialectos", car seul le castillan pouvait prétendre au statut de « langue de culture »<sup>316</sup>. De nombreux professionnels du livre catalans se sont exilés au Mexique, où ils publiaient des ouvrages en langue catalane – tout en lisant la production hispanophone<sup>317</sup>. Il en était de même pour des auteurs et éditeurs basques. Ce n'est qu'au milieu des années 1950 qu'un relatif assouplissement a permis la publication, en Catalogne, de livres et revues en catalan, qui circulaient dans des cercles privés. L'édition commerciale de langue catalane renaît timidement au début des années 1960, mais il faudra attendre la mort de Francisco Franco, en 1975, pour que d'autres langues de publication que l'espagnol soient officiellement reconnues<sup>318</sup>.

Malgré le caractère transfrontalier du basque et du catalan, la France n'a pas vu éclore des marchés du livre dans ces deux langues à la fin de la guerre civile espagnole, en raison de la Seconde Guerre mondiale, mais aussi parce que « la marginalisation des langues minoritaires » y a été « bien plus complète qu'ailleurs »<sup>319</sup>. Les langues « régionales » n'étaient pas à proprement parler interdites au XX<sup>e</sup> siècle, mais elles subissaient d'autres formes de minoration. Jusqu'aux années 1980, les prénoms basques,

---

<sup>313</sup> GENERALITAT DE CATALUNYA, "La edició en Cataluña", *Culturcat*, web visitada el 20/08/2013.

<sup>314</sup> ARGENTER, J., « Le processus de standardisation et de modernisation du catalan », in BOIX-FUSTER, E. & MILIAN I MASSANA, A. (dir.), *Aménagement linguistique dans les pays de langue catalane*, 2003, p. 19.

<sup>315</sup> PEYTAVÍ DEIXONA, J., « Origine, unité et extension du catalan », *Langues & Cité*, 2011, p. 7.

<sup>316</sup> URIBARRI ZENEKORTA, I., "Censura(s) en la traducción al/del vasco", *Quaderns*, 2013, p. 34-38.

<sup>317</sup> FÉRRIZ ROURE, T., *La edició catalana en México* [1998], 2001, édition digital.

<sup>318</sup> GENERALITAT DE CATALUNYA, "La edició en Cataluña", *Culturcat*, web visitada el 20/08/2013.

<sup>319</sup> MANZANO, F., « Les langues minoritaires en Méditerranée occidentale », *Dialectologia et Geolinguistica*, 2009, p. 61.

sans être officiellement prohibés, l'étaient de fait puisqu'ils étaient généralement refusés lors de l'enregistrement des naissances dans les mairies. Diana Cooper-Richet s'est récemment étonnée du silence concernant les journaux en occitan, en breton et en corse dans les histoires des médias en France. Or, de tels journaux – y compris en basque – existaient bel et bien au début du XX<sup>e</sup> siècle. Elle explique ce déni par la dangerosité associée au discours régionaliste, dès lors qu'il n'était pas tenu en français. La poésie était le seul genre toléré en langues minoritaires<sup>320</sup>.

De nombreux autres États ont cherché, à un moment ou un autre de leur histoire, à empêcher, réduire ou minimiser la plurilittéracie. C'est le cas de la Turquie où l'usage public et l'enseignement d'autres langues locales que le turc, notamment le kurde, étaient interdits jusqu'aux années 1990-2000<sup>321</sup>, et restent aujourd'hui encore problématiques. Le berbère au Maroc et en Algérie était complètement « tabou » des indépendances aux années 1980-1990<sup>322</sup>. Zohar Shavit explique comment la création de l'État d'Israël a été précédée de mesures visant à transformer ces lecteurs plurilingues qu'étaient souvent les juifs migrants en lecteurs monolingues de l'hébreu<sup>323</sup>. Si ces efforts ont permis l'émergence et la reconnaissance d'une littérature moderne en langue hébraïque, les nombreuses traductions d'ouvrages vers l'hébreu n'ont pas réussi à faire du lectorat juif d'Israël un public monolingue<sup>324</sup>. En outre, à partir de 1948, les chrétiens et musulmans arabophones du nouvel État, du fait même de la montée en puissance de l'hébreu, se sont vus contraints au plurilinguisme oral et écrit<sup>325</sup>.

En dépit du succès de l'audiovisuel au XX<sup>e</sup> siècle, l'écrit (imprimé ou numérique) est resté un puissant vecteur des idées patriotiques et un emblème essentiel de la « culture nationale », tout en demeurant, ne l'oublions pas, un produit marchand. C'est pourquoi, dans les années 1950, les éditeurs norvégiens étaient affolés par la proportion de leurs concitoyens qui lisaient des livres en danois : cette concurrence culturelle étrangère n'était évidemment pas sans conséquences sur leur chiffre d'affaire<sup>326</sup>.

---

<sup>320</sup> COOPER-RICHET, D., « Aux marges de l'histoire de la presse nationale », *Le Temps des médias*, 2011, p. 179.

<sup>321</sup> PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain*, 2004, p. 59.

<sup>322</sup> MANZANO, F., « Les langues minoritaires en Méditerranée occidentale », *Dialectologia et Geolinguistica*, 2009, p. 81-82.

<sup>323</sup> SHAVIT, Z., « Fabriquer une culture nationale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2002, p. 22-24.

<sup>324</sup> Dans les années 1960, Robert Escarpit commentait la production éditoriale israélienne en ces termes : « beaucoup d'Israéliens, parlant une deuxième langue autre que l'hébreu, lisent beaucoup de livres étrangers ». ESCARPIT, R., *La Révolution du livre* [1965], 1969, p. 90.

<sup>325</sup> Voir l'étude de Marsha Bensoussan, qu'on évoquera plus en détails dans le [chapitre 2 \(3.2\)](#) : BENSOUSSAN, M., « Reading preferences and expectations of multilingual Israeli university students », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2009, pp. 465-480.

<sup>326</sup> SCHIFFRIN, A., *L'Argent et les Mots*, 2010, p. 36-37.

## 5.4. Le marché mondial du livre depuis 1945

### 5.4.1. Un marché inégalitaire

La Deuxième Guerre mondiale a constitué un tournant dans l'histoire du livre, avec le déplacement d'« une partie des centres de décision de l'édition mondiale » de Paris et Londres à New York<sup>327</sup>. Ce changement s'explique en partie par l'exil aux États-Unis de nombreux acteurs du livre européens<sup>328</sup>, mais il est surtout lié au fait que les États-Unis et l'Union soviétique étaient devenus les deux premières puissances mondiales.

Les chiffres réunis par Robert Escarpit indiquent que les premiers producteurs mondiaux de livres en 1965 étaient l'URSS (avec plus de 75 000 titres), les États-Unis et la Chine (autour de 50 000 titres chacun), l'Allemagne, le Japon et le Royaume-Uni (environ 25 000 titres chacun), la France (plus de 21 000 titres) et l'Espagne (plus de 17 000), suivis de l'Inde et des Pays Bas<sup>329</sup>. Les pays les plus prolifiques en titres étaient également ceux où les tirages moyens étaient les plus élevés<sup>330</sup>. L'usage de presses offset rotatives dans les « pays développés » au cours des années 1960 accélérèrent encore le temps d'impression des livres et donc les inégalités entre les différents États<sup>331</sup>.

La taille des marchés locaux n'expliquait pas à elle seule le nombre des publications ; une grande part de ces productions étaient destinées à l'exportation. L'URSS envoyait l'essentiel de sa production dans les « pays socialistes » d'Europe de l'Est et le reste circulait principalement en Europe occidentale et Amérique du Nord<sup>332</sup>. Le démantèlement de l'Empire britannique s'est souvent accompagné d'un maintien – et même d'une hausse, grâce aux campagnes d'alphabétisation – de l'usage de l'anglais dans les anciennes colonies. Ce sont donc des recueils de contes russes traduits en anglais que l'URSS exportait massivement vers l'Inde entre 1950 et 1980, dans le cadre d'un plan de soutien à la scolarisation indienne. Livres britanniques et russes seront

---

<sup>327</sup> MOLLIER, J.-Y., « La construction du système éditorial français et son expansion dans le monde du XVIII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle », in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 68. Voir aussi : SAPIRO, G., « L'Europe, centre du marché mondial de la traduction », in SAPIRO, G. (dir.), *L'Espace intellectuel en Europe*, 2009, p. 263.

<sup>328</sup> André Schiffrin évoque ces éditeurs qui publiaient d'abord des livres en allemand, en français ou en anglais à destination des autres Européens en exil. SCHIFFRIN, A., *L'Édition sans éditeurs*, 1999, p. 18-19. *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry a d'ailleurs été publié à New York en 1943, simultanément en français et en traduction anglaise. BRUYÈRE, C. & CACHIN, M.-F., « La traduction au carrefour des cultures », in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 519

<sup>329</sup> Chiffres estimés pour la Chine. ESCARPIT, R., *La Révolution du livre* [1965], 1969, p. 59-62.

<sup>330</sup> « Pour les principaux pays producteurs, les estimations [que Ronald E. Barker] a faites pour 1952 sont les suivantes : URSS, 17 300 exemplaires par titre ; Royaume-Uni, 15 200 ; États-Unis d'Amérique, 13 900 ; France, 9 700 ; République fédérale d'Allemagne, 7 700. Les autres pays mentionnés dans sa liste sont donnés comme ayant des tirages de 3 000 à 6 000 exemplaires par titre. » ESCARPIT, R., *La Révolution du livre* [1965], 1969, p. 70.

<sup>331</sup> BARKER, R. E. & ESCARPIT, R., *La Faim de lire*, 1973, p. 56.

<sup>332</sup> ESCARPIT, R., *La Révolution du livre* [1965], 1969, p. 101.

ensuite rejoints par des livres pour enfants japonais, eux aussi en anglais, avant que des maisons indiennes ne se lancent à leur tour dans l'édition jeunesse<sup>333</sup>.

La montée en puissance des États-Unis s'était accompagnée de la diffusion mondiale du *paperback*<sup>334</sup>, équivalent anglo-saxon du « livre de poche », que les éditeurs étasuniens exportaient vers les pays du Commonwealth, où ils concurrençaient les maisons d'édition britanniques. Mais la moitié de leur production était acheminée vers des pays à priori non-anglophones, notamment en Extrême-Orient, en Amérique latine et en Europe<sup>335</sup>. En Suède, à partir des années 1950, l'anglais détrônait l'allemand comme première langue étrangère d'enseignement et de lecture. Les importations de livres en anglais ont plus que doublé entre 1955 et 1961 et les livres étrangers – scolaires et universitaires, mais aussi de fiction – représentaient alors 7 % du marché suédois<sup>336</sup>.

Malgré la concurrence étasunienne, les exportations espagnoles vers l'Amérique latine n'ont cessé de croître au cours des années 1960, freinant l'épanouissement des maisons d'éditions locales. Seul le Brésil accédait à l'autonomie éditoriale, grâce à la moindre puissance du Portugal. Ses éditeurs parvenaient donc à produire une offre à la fois « considérable et d'excellente qualité »<sup>337</sup>.

Pour décrire le fonctionnement du système-livre mondial dans les années 1960, Robert Escarpit recourait à des métaphores météorologiques. Il assimilait les grands pays exportateurs (URSS, États-Unis, Chine, Allemagne, Royaume-Uni, Japon, France, Espagne) à des « anticyclones », « zones de haute pression » d'où émanent les courants mais qui n'en appellent pas – autrement dit, des pays qui exportent mais n'importent guère de livres. À l'extrême opposé, il qualifiait de « zones de basse pression » l'Asie, l'Afrique et l'Amérique latine où la plupart des marchés peinaient à trouver leur autonomie, en raison de leur situation économique et de forts taux d'analphabétisme. Au milieu, les pays comme la Suisse, les Pays Bas, la Norvège, Israël, etc., faisaient office de « cyclones », car ils « aspiraient » les productions des grands exportateurs, tout en publiant des livres en grand nombre, en version originale ou en traduction<sup>338</sup>.

---

<sup>333</sup> SERVAN-SCHREIBER, C., « Des modèles éditoriaux en Inde : implantation, concurrence, évolution », in MICHON, J. & MOLLIÉ, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 337.

<sup>334</sup> « La nécessité de fournir des lectures abondantes et bon marché aux millions de soldats américains dispersés dans le monde est probablement ce qui a décidé les éditeurs des États-Unis à s'intéresser sérieusement au *paperback*. Quelle que soit l'orientation idéologique des pays, le désir de faire connaître à l'extérieur la pensée nationale a poussé aux gros tirages et aux prix réduits. C'est par centaines de milliers que les centres culturels installés à l'étranger par les grandes puissances ont distribué les livres. Enfin, dans les pays où la promotion culturelle devançait l'évolution économique, seul le livre de masse pouvait faire face à la demande des nouveaux lecteurs. » ESCARPIT, R., *La Révolution du livre* [1965], 1969, p. 29.

<sup>335</sup> ESCARPIT, R., *La Révolution du livre* [1965], 1969, p. 101.

<sup>336</sup> STEINER, A., « Across the Internet », *Publishing Research, Quarterly*, 2005, p. 72.

<sup>337</sup> BARKER, R. E. & ESCARPIT, R., *La Faim de lire*, 1973, p. 28-29.

<sup>338</sup> ESCARPIT, R., *La Révolution du livre* [1965], 1969, p. 90-91 et 106.

#### 5.4.2. Concurrences linguistiques et culturelles

Quel que soit le dynamisme de l'activité éditoriale dans les « cyclones », les langues les plus publiées et les plus traduites dans les années 1960 étaient celles des grands exportateurs : l'anglais, le français, l'allemand, le russe et l'espagnol. Ces 5 langues fournissaient à elles seules « 75 % des traductions publiées dans le monde »<sup>339</sup>.

Pour ce qui est des langues de lecture, en croisant les données démographiques (population âgée de plus de 15 ans), les taux d'alphabétisation et les principales langues en présence (nationales, ex-coloniales, parfois étrangères), Robert Escarpit a tenté d'évaluer le lectorat potentiel des langues du monde sur les cinq continents. Bien que basé sur des virtualités et non sur des pratiques effectives de lecture, et ne tenant compte que d'une seule langue de lecture par individu, son travail avait néanmoins le mérite de chercher à mesurer le poids des langues de lecture en partant des lecteurs, plutôt que des productions éditoriales, et de ne pas seulement prendre en compte les langues officielles. Il en concluait que les trois-quarts (73,3 %) de la population alphabétisée mondiale se partageaient seulement 8 langues de lecture.

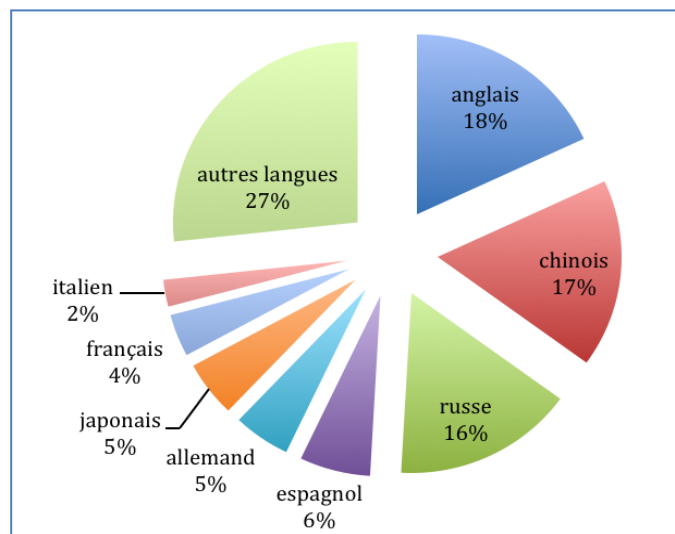


Fig. 1. Part des langues de lecture de la population alphabétisée dans le monde en 1961<sup>340</sup>.

Les données concernant la fin du XX<sup>e</sup> siècle, récoltées par Sergey Lobachev auprès de SIL International (2005) et de la Central Intelligence Agency (CIA) américaine (1981), concernant les langues d'alphabétisation indiquaient une répartition des langues d'alphabétisation quelque peu différente.

<sup>339</sup> ESCARPIT, R., *La Révolution du livre* [1965], 1969, p. 65-66 et 103-104.

<sup>340</sup> Figure réalisée à partir des données fournies (pourcentages arrondis) par : ESCARPIT, R., *La Révolution du livre* [1965], 1969, p. 92-94.

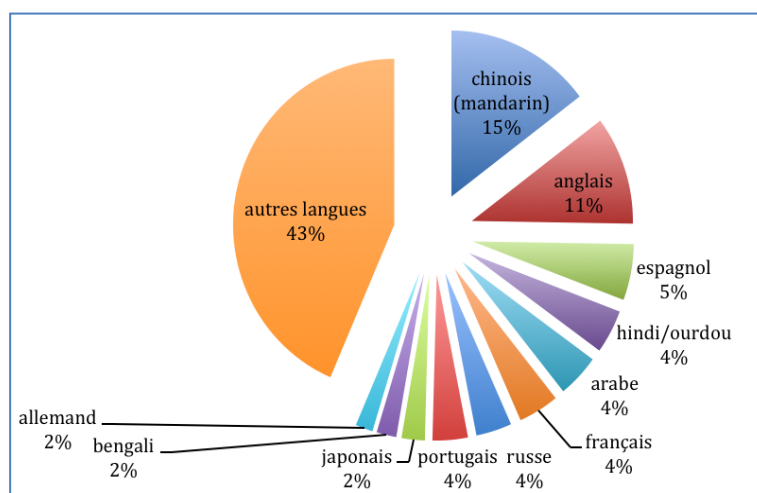


Fig. 2. Part des langues de lecture de la population alphabétisée dans le monde entre 1981 et 2005<sup>341</sup>.

Il ne s'agit là encore que d'approximations, mais leurs écarts rendent compte des conséquences de l'éducation massive que le monde a connu au siècle dernier, notamment dans sa seconde moitié. La croissance démographique, inégale selon les régions du globe, a certainement dû jouer un rôle dans ces changements.

On remarque tout d'abord un élargissement de l'éventail des grandes langues d'alphabétisation, puisque 11 langues dépassent les 2 % et qu'elles ne concernent plus qu'une grosse moitié de l'alphabétisation mondiale (56,5 %) eu lieu des trois-quarts. Apparaît ensuite une baisse des proportions de l'anglais et du chinois – qui ont échangé leurs places –, mais surtout du russe, passé de 16 % à 4 % en raison du démantèlement de l'Union soviétique. Le japonais et l'allemand ont également perdu des parts. À l'inverse, des langues d'anciennes colonies comme l'« hindi /ourdou », l'arabe, le bengali et – si on pense au Brésil – le portugais ont progressé. L'espagnol et le français ont gardé peu ou prou la même portion. Les chiffres de l'alphabétisation reflèteraient donc un plus grand équilibre entre les « grandes » langues écrites de la planète – même si de profondes inégalités persistent.

Or, si on regarde non plus les langues d'alphabétisation mais les langues d'édition à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, les inégalités ressortent à nouveau. Selon les chiffres que Sergey Lobachev a empruntés à l'*Annuaire statistique* de l'Unesco de 1999, 11 langues se partageaient 83 % de la production mondiale de livres, en nombre de titres. En additionnant le nombre de titres publiés, les journaux et revues, les articles scientifiques, les sites Internet, les films et vidéos dans chaque langue, il en concluait que 44,3 % de l'information mondiale était produite en anglais dans les années 2000<sup>342</sup>.

<sup>341</sup> Figure réalisée à partir des données fournies (pourcentages arrondis) par : LOBACHEV, S., "Top languages in global information production", *Partnership*, 2008, p. 5-6.

<sup>342</sup> LOBACHEV, S., "Top languages in global information production", *Partnership*, 2008, p. 7.

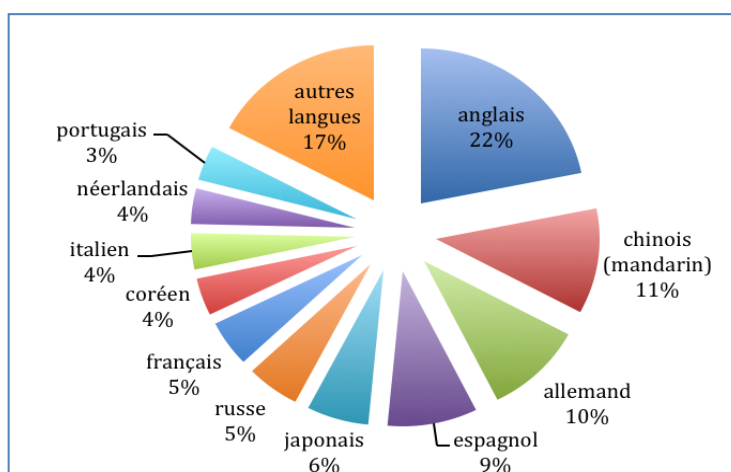


Fig. 3. Parts des langues dans la production mondiale de livres (en nombre de titres) en 1999<sup>343</sup>.

La fin du XX<sup>e</sup> siècle et le début du XXI<sup>e</sup> sont en effet marqués par l'hégémonie de l'anglais dans un grand nombre de secteurs comme le commerce, la diplomatie, l'éducation et le marché des biens culturels. L'anglais s'est imposé de fait comme la *lingua franca* de la Communauté économique européenne, devenue l'Union européenne en 1993<sup>344</sup>. Et ce, en dépit des initiatives du Conseil de l'Europe pour la promotion du plurilinguisme sur le Vieux Continent, de l'élaboration d'*Un niveau-seuil* en 1975, date de naissance officielle de « l'approche communicative »<sup>345</sup> dans l'enseignement des langues, à celui du CECRL en 2000, qui inaugure « l'approche actionnelle »<sup>346</sup>.

Dans la plupart des systèmes éducatifs du monde, la connaissance de l'anglais est devenue une « compétence de base » (« basic skill ») au même titre que l'apprentissage de la lecture et l'écriture en langue-s nationale-s, le calcul et l'informatique<sup>347</sup>. Il n'est donc plus tant une « langue étrangère » qu'une « langue seconde » dans de nombreux pays. Quoique concurrencé par d'autres, notamment le chinois mandarin et l'espagnol, l'anglais reste la langue dominante dans l'enseignement supérieur « mondialisé ». Les États-Unis et le Royaume-Uni sont les deux premières destinations de la mobilité étudiante. La moitié des cours donnés, dans le monde, à ces étudiants sont en anglais. Les universités ou filières délivrant des diplômes américains ou anglais se sont multipliées dans des pays qui n'en disposaient guère jusque là comme la Malaisie ou la Chine<sup>348</sup>. En raison des cursus bilingues, de la mobilité étudiante et des universités anglophones hors de leur zone traditionnelle, les livres publiés en anglais ont des lecteurs potentiels sur les cinq continents. C'est grâce à « l'importance du lectorat de

<sup>343</sup> Figure réalisée à partir des données fournies (pourcentages arrondis) par : LOBACHEV, S., « Top languages in global information production », *Partnership*, 2008, p. 2-3.

<sup>344</sup> GRADDOL, D., *English Next*, 2006, p. 92.

<sup>345</sup> GERMAIN, C., *Évolution de l'enseignement des langues*, 1993, p. 201-202.

<sup>346</sup> CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues* [2000], 2001.

<sup>347</sup> GRADDOL, D., *English Next*, 2006, p. 72.

<sup>348</sup> GRADDOL, D., *English Next*, 2006, p. 74-80.

langue anglaise » qu'un certain nombre de romans deviennent « des bestsellers mondiaux »<sup>349</sup>. En Finlande, l'anglais est devenu « quasiment langue seconde » en matière de lecture<sup>350</sup>. Au Japon, la cote des ouvrages en anglais n'a cessé de monter. Reiji Miura cite une chaîne de magasins de vêtements, Parco, qui s'est mise à vendre des livres, articles de mode parmi d'autres, au début des années 2000.

The bookstore allots a very small shelf to traditional Japanese literature and banal everyday books such as how-to's and self-help's. Large shelves are given to the translations of foreign literature, mainly American, and probably for the first time in Japan, the translations are put side by side with the original English paperbacks. Parco did good marketing research to find such a large readership for foreign literature, a consumer base whose nature basically coincides with that of American Pop music. The marketing strategy set its focus on youth culture successfully, so that contemporary foreign literature became cool. It's cool in the sense that to bring the book with a brand outfit is cool; if it's cool to bring the translation, to bring the English paperback is still cooler, though you might not be able to read it.<sup>351</sup>

Néanmoins, David Graddol remarque que l'actuelle hégémonie de l'anglais n'est plus autant qu'avant synonyme d'hégémonie culturelle étasunienne. L'engouement accru pour l'anglais n'irait pas de pair avec l'adhésion aux valeurs d'une première puissance mondiale en perte de prestige<sup>352</sup>. La situation actuelle de l'anglais, dans bien des régions du monde, se rapprocherait donc de celle du français en Europe il y a deux siècles.

Les industries culturelles étasuniennes sont fortement concurrencées : Bollywood toucherait 3,6 milliards de spectateurs, contre 2,6 milliards pour Hollywood<sup>353</sup>. Les échanges de biens culturels sont devenus de plus en plus multidirectionnels. Rüdiger Wischenbart constate « qu'au niveau mondial, l'industrie du livre est dominée par l'Europe » et plus précisément quelques pays de l'Union européenne (Allemagne, Royaume-Uni, France, Espagne)<sup>354</sup>.

---

<sup>349</sup> FRAISSE, E., *Littérature et mondialisation*, 2012, p. 127-128.

<sup>350</sup> GAMBIER, Y., « Entre littérature populaire et belles-lettres : asymétrie des rapports franco-finlandais (1951-2000) », in SAPIRO, G. (dir.), *Translatio*, 2008, p. 346.

<sup>351</sup> « [La librairie] fait une toute petite place à la littérature japonaise traditionnelle et réserve la majorité de ses rayonnages aux livres étrangers, principalement américains, traduits ou en version originale. Ses efforts de marketing ont permis à Parco d'attirer un large lectorat vers la littérature mondiale, un vivier de consommateurs dont la nature coïncide fondamentalement avec celui de la *pop music* américaine. Cette stratégie commerciale s'est focalisée avec succès sur la culture jeune, de sorte que les romans étrangers contemporains sont devenus *cool*, *cool* en ce sens qu'il est *cool* d'arbore ce genre de livre, assorti à un costume de marque. Et s'il est *cool* d'exhiber la traduction, il l'est encore plus d'avoir l'édition en anglais, fût-on incapable de la lire. » MIURA, R., "On the Globalization of Literature", *Electronic Book Review*, 2003; extraits traduits par Pierre-Emmanuel Dauzat, « Murakami, maître de la littérature globale », *Books*, 2009, p. 24.

<sup>352</sup> GRADDOL, D., *English Next*, 2006, p. 112.

<sup>353</sup> Hollywood reste cependant la première industrie cinématographique en termes financiers. PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain*, 2004, p. 86.

<sup>354</sup> WISCHENBART, R., « Un délicieux frisson », in COLLECTIF, *L'Europe lit*, 2010, p. 27.



De nombreux États voient désormais dans le *soft power* la meilleure façon d'accroître leur influence tout en faisant du profit. Cette stratégie consiste à miser sur les « industries de contenus » pour diffuser une « image de marque nationale » attrayante, mais pas trop nationaliste. Il s'agit moins de promouvoir ouvertement « la culture nationale », officielle et légitime, que de vendre des produits culturels populaires.

Traditionnellement, l'influence culturelle internationale s'exerçait par priorité sur les élites, *via* la domination linguistique (le français, langue des cours d'Europe au XVII<sup>e</sup> siècle) et le prestige des intellectuels, des écrivains, des musiciens et des peintres. Au XX<sup>e</sup> siècle, elle a progressivement atteint des publics plus larges, du fait de l'afflux des étudiants « du Sud » dans les universités « du Nord » et de l'affirmation de l'anglais comme *lingua franca* dans de nombreux domaines. Elle s'est massifiée avec la circulation transnationale du cinéma, de la bande dessinée, de la musique et des variétés, des séries télévisées, des cuisines et de la mode. Au jeu du *soft power*, ce processus donne un atout majeur aux États qui ne peuvent prétendre à la formation des élites du monde mais possèdent une industrie culturelle compétitive.<sup>355</sup>

L'importance stratégique et économique de la diffusion d'outils de communication et de biens culturels serait telle que Frédéric Martel y voit un palliatif au colonialisme<sup>356</sup>.

Le Japon s'est particulièrement illustré dans le *soft power* en transformant son image de « puissance économique sans visage » en celle de berceau de « cultures “cool” et “kawaii” (mignonne) » grâce à l'exportation de mangas, de dessins animés et de jeux vidéos<sup>357</sup> – sans oublier les romans d'Haruki Murakami. Les produits diffusés par le Japon ne constituent pas, dans leur contenu, de la propagande culturelle comme nombre de films hollywoodiens. Au contraire, les biens culturels japonais qui rencontrent un grand succès depuis les années 1980 sont souvent « explicitement conçus et dessinés pour être *mukokuseki* : dépourvus de tout trait permettant de les associer à un type racial, une nationalité ou une culture spécifique »<sup>358</sup>. Que ce soit ou non le signe de l'existence d'une « culture globale », cette stratégie culturelle japonaise a porté ses fruits. En France, les premiers mangas étaient des exportations en japonais. En dépit de leur ignorance de cette langue, des grappes d'adolescents, souvent venus de banlieue, se mettaient à fréquenter les librairies spécialisées de Paris pour acheter les volumes de

---

<sup>355</sup> BOUISSOU, J.-M., « Quelques questions sur la globalisation culturelle », *Critique internationale*, 2008, p. 15-16.

<sup>356</sup> « Quand les Turcs installent leurs télévisions dans les Balkans, quand les groupes espagnols Prisa et Telefonica investissent en Amérique latine, quand le Japon et la Corée du Sud se querellent sur les quotas culturels, quand les Américains annexent au dépens des Anglais tout le Commonwealth, quand les Français et les Anglais luttent pour leurs médias en Afrique, quand Dubaï, appuyé par les Saoudiens, vise l'Iran, ils refont par les contenus et le soft power ce qu'ils ne peuvent plus faire par le colonialisme. C'est ce jeu d'acteurs, et ses allers-retours, qui se déroule entre Taïwan et la Chine, toute la région ayant les yeux rivés sur le nouveau géant asiatique. » MARTEL, F., *Mainstream*, 2010, p. 431.

<sup>357</sup> IWABUCHI, K., « Au-delà du “cool Japan” », *Critique internationale*, 2008, p. 37.

<sup>358</sup> IWABUCHI, K., « Au-delà du “cool Japan” », *Critique internationale*, 2008, p. 41.

*Dragon Ball* dont ils étaient « accros ». Quand les premiers mangas traduits en anglais ont débarqué au début des années 1980 sur le marché français, les fans se sont rués sur ces BD accessibles « dans une langue un peu moins difficile que le japonais »<sup>359</sup>. Les éditeurs locaux se sont finalement mis à traduire des mangas en français. Toutefois, pouvoir lire des mangas en version originale, en Europe, en Asie et aux États-Unis, est devenu une des principales raisons d'apprendre le japonais<sup>360</sup>.

#### 5.4.3. La « globalisation » éditoriale

Si Anthony Giddens et David Graddol donnent comme point de départ de la “globalisation” le lancement du télégraphe au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>361</sup>, nombre d'observateurs du marché mondial du livre la font commencer soit en 1945, soit en 1960, dans les années 1970 ou 1980. C'est que le caractère transnational du commerce des livres, déjà visible dans les périodes précédentes, n'a fait que s'accroître, par phases successives, dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

La fin de la Deuxième Guerre mondiale a donné lieu à la création de l'Organisation des Nations unies (ONU) sur les cendres de la Société des Nations (SDN) en 1945. Cette date est aussi celle de la fondation de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, selon les initiales anglaises) et de la Banque mondiale, un an après la création du Fonds monétaire international (FMI). Autrement dit, le monde s'est retrouvé subitement doté d'institutions interétatiques concernant les domaines diplomatiques, économiques et culturels.

Ces instances ont joué un rôle dans l'intensification de la circulation des livres. Par exemple, l'Unesco encourageait en 1948 et 1950 l'abaissement des frais de douane de certains produits culturels, dont les livres. Robert Escarpit s'en inquiétait dans les années 1960, dans un ouvrage publié d'ailleurs par l'Unesco :

Un nombre considérable de pays ont souscrit et appliquent cet accord et l'on peut considérer que la circulation des livres se fait à peu près librement entre les principaux producteurs [...]. Il existe sans aucun doute une tendance générale vers la réduction des obstacles d'ordre économique à la circulation internationale des livres. Mais, précisément, cette liberté des échanges risque de poser de nouveaux problèmes [...]. En effet, si le besoin de lecture se développe rapidement dans les masses d'Asie, d'Afrique et d'Amérique latine, il est à craindre qu'il ne

---

<sup>359</sup> KAHN, A. & RICHARD, O., *Les Chroniques de Player One*, 2010, p. 31, 105, 110-111, 150-151 et 188.

<sup>360</sup> ALLISON, A., « La culture populaire japonaise et l'imaginaire global », *Critique internationale*, 2008, p. 21 ; BOUÏSSOU, J.-M., « Pourquoi aimons-nous le manga ? », *Cités*, 2006, p. 79-80 ; KAHN, A. & RICHARD, O., *Les Chroniques de Player One*, 2010, p. 280 ; VANHÉE, O., « La lecture de mangas par les adolescents », in EVANS, C. (dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet*, 2011, p. 178.

<sup>361</sup> GIDDENS, A., “Lecture 1: Globalisation”, in *Reith Lectures*, 1999, pp. 2-3; GRADDOL, D., *English Next*, 2006, p. 21.

soit satisfait par l'apport de quelques grandes puissances économiques disposant d'une langue de communication universelle ou d'une industrie du livre capable d'une production de masse. [...] Or c'est bien vers une concentration de ce type que s'orientent les échanges internationaux actuels.<sup>362</sup>

Les années 1960 ont vu le rachat d'entreprises éditoriales anglo-saxonnes par de grandes compagnies de « communication » ou d'industrie électronique qui, jusque là, n'avaient guère prêté attention au livre. Selon Ian Willison, cette arrivée de financiers externes au monde de l'imprimé a marqué un tournant aussi important que la dissociation des libraires et des éditeurs au XIX<sup>e</sup> siècle<sup>363</sup>. Car si les rachats entre éditeurs existaient depuis au moins le XIX<sup>e</sup> siècle, les maisons d'éditions étaient alors conservées par leur nouvel acquéreur. La multiplication des rachats et reventes de maisons d'édition dans les dernières décennies témoigne du caractère éphémère et uniquement financier des acquisitions actuelles<sup>364</sup>.

La « financiarisation »<sup>365</sup> du monde éditorial et la concentration de différentes maisons d'édition au sein de groupes non spécialisés dans la production et le commerce du livre vont donc de pair. Amorcé dans les années 1960 outre-Atlantique, ce « tournant néolibéral » s'est étendu à une bonne partie du monde au cours des années 1970. Des foires internationales du livre se sont créées aux quatre coins du globe. Le nombre des coéditions, des traductions et des exportations – bref, des échanges – est allé croissant<sup>366</sup>. La décennie suivante a été marquée par une extension géographique accélérée des groupes d'édition en-dehors de leurs frontières nationales et de leurs aires linguistiques traditionnelles. C'est pourquoi Gisèle Sapiro estime que la « globalisation éditoriale » a véritablement commencé à ce moment-là<sup>367</sup>.

Plusieurs stratégies sous-tendraient l'expansion des « géants » de l'édition. La première serait de viser en priorité « les deux marchés de l'*education* et de l'*entertainment* [« le divertissement »] – l'*educainment* en quelque sorte »<sup>368</sup>. La seconde serait de « favoriser la création de groupes homogènes du point de vue des contenus mais de plus en plus

---

<sup>362</sup> ESCARPIT, R., *La Révolution du livre* [1965], 1969, p. 97-98.

<sup>363</sup> WILLISON, I. R., « Massmediatisation: Export of the American Model? », in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 574 et 580.

<sup>364</sup> « Puisque la finance est reine chez nombre d'entre eux, ces groupes seront un jour ou l'autre revendus, par appartements, à la découpe, ou par immeuble. L'objectif des propriétaires n'est pas de les pérenniser mais de les vendre dès que les circonstances laisseront espérer une plus-value importante. » MOLLIER, J.-Y., « Introduction », in MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Où va le livre ?* [2001], 2007, p. 9-10.

<sup>365</sup> MOLLIER, J.-Y., « Les stratégies des groupes de communication à l'orée du XXI<sup>e</sup> siècle », in SAPIRO, G. (dir.), *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*, 2009, p. 34.

<sup>366</sup> SAPIRO, G., « L'Europe, centre du marché mondial de la traduction », in SAPIRO, G. (dir.), *L'Espace intellectuel en Europe*, 2009, p. 263-264.

<sup>367</sup> SAPIRO, G., « Introduction », in SAPIRO, G. (dir.), *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*, 2009, p. 10.

<sup>368</sup> MOLLIER, J.-Y., « Les stratégies des groupes de communication à l'orée du XXI<sup>e</sup> siècle », in SAPIRO, G. (dir.), *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*, 2009, p. 42.

globaux du point de vue géographique », en ciblant d'abord les « marchés émergents » (Brésil, Inde, Chine, Turquie, Mexique, pays du Golfe...) <sup>369</sup>.

Parce que ce ne sont pas tant des groupes étasuniens qui ont absorbé des maisons d'autres continents, mais qu'on a surtout assisté à l'implantation de groupes européens dans des marchés qui leur étaient jusque là peu accessibles – notamment le marché nord-américain – Ian Willison estime qu'il s'agit bien plus d'une mondialisation que d'une américanisation de l'économie du livre <sup>370</sup>. Et Françoise Benhamou de constater qu'en 2002, 3 des 5 premiers éditeurs littéraires des États-Unis appartenaient à des groupes européens <sup>371</sup>. De même que sur les 5 premiers éditeurs du Royaume-Uni en 2006, deux étaient allemands, un français et un américain ; un seul était britannique.

On ne saurait, de ce fait, évoquer une domination nord-américaine comme en d'autres domaines. En revanche, la nationalité de l'actionnaire majoritaire n'affecte pas l'origine linguistique des choix éditoriaux. <sup>372</sup>

Les langues de publication dans les filiales des groupes semblent en effet ne pas changer en fonction de leurs propriétaires, mais des publics. C'est ainsi que des groupes commencent à tenir compte de l'existence d'un marché du livre en anglais en Allemagne <sup>373</sup>. Les éditeurs étasuniens publient désormais des ouvrages en espagnol en même temps que la version en anglais ; Penguin USA a fait paraître un livre de Gabriel García Márquez en VO un an avant sa sortie en anglais chez un concurrent <sup>374</sup>. Depuis les années 1980, plusieurs groupes internationaux ont rejoint, en Inde, les quelques maisons d'édition britanniques installées depuis l'époque coloniale. Penguin, puis HarperCollins, Random House et Hachette, sont d'abord venus accroître la production locale en langue anglaise <sup>375</sup>, également assurée par des éditeurs indiens. Mais depuis les années 2000, Penguin s'est mis à publier en hindi, en marathi, en ourdou et en

---

<sup>369</sup> MOSCOVITZ, C. & WISCHENBART, R., *Librairies dans le monde*, 2013, p. 7.

<sup>370</sup> WILLISON, I. R., "Massmediatisation: Export of the American Model?", in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 581.

<sup>371</sup> Random House appartenant à Bertelsmann (Allemagne), Penguin à Pearson (Royaume-Uni) et Time Warner Book à Hachette (France). BENHAMOU, F., « L'industrie du livre », in COHEN, D. & VERDIER, T. (dir.), *La Mondialisation immatérielle*, 2008, p. 87.

<sup>372</sup> BENHAMOU, F., « L'industrie du livre », in COHEN, D. & VERDIER, T. (dir.), *La Mondialisation immatérielle*, 2008, p. 87. Random House et Macmillan sont majoritairement détenus par des groupes allemands, Hachette est d'abord un groupe français et HarperCollins, américain. Le seul britannique d'alors, Penguin, appartenant à Pearson, a fusionné avec Random House en 2012.

<sup>373</sup> WILLISON, I., "Centre and Creative Periphery...", *Publishing History*, 2006, p. 34.

<sup>374</sup> BRUYÈRE, C. & CACHIN, M.-F., « La traduction au carrefour des cultures », in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 519.

<sup>375</sup> Les publications en anglais représenteraient 45 % des nouveaux titres publiés chaque année en Inde. BENHAMOU, F., « L'industrie du livre », in COHEN, D. & VERDIER, T. (dir.), *La Mondialisation immatérielle*, 2008, p. 88.

malayalam<sup>376</sup>. Ces politiques éditoriales témoignent, d'une part, de la reconnaissance commerciale du brouillage des aires linguistiques traditionnelles et, d'autre part, de l'importance accrue accordée aux langues « locales ».

## 6. Conclusion du chapitre

Nombre des phénomènes évoqués à propos du XX<sup>e</sup> et du XXI<sup>e</sup> étaient déjà observables, sous d'autres formes, dans les siècles précédents. C'est notamment le cas de la mondialisation, comme le rappelle Emmanuel Fraise.

En toute rigueur, on serait tenté de dire qu'évidemment la « mondialisation » correspond à la période contemporaine, dans laquelle il y a uniformisation économique [...] et où la question des moyens de transmission et de transports, des matières premières, des objets industriels, des ouvrages mis en circulation mais aussi des langues de communication semble s'imposer d'elle-même. Mais si l'on pense plus en termes de processus et de problématisation, force est de reconnaître qu'il y a bien eu, dans le passé, des modes ou des vagues de « mondialisation », souvent limitées à une partie du globe ou ne touchant qu'une fraction des populations du monde.<sup>377</sup>

La mondialisation a en effet été précédée de ce que Fernand Braudel appelle les « économies-mondes ». Depuis l'Antiquité, des espaces définis ont pu servir de terrains à des systèmes économiques cohérents, pourvus d'une ou plusieurs villes dominantes où se concentraient pouvoir et richesses, de « zones intermédiaires » et, enfin, de « marges » qui subissaient plus qu'elles ne participaient aux échanges. L'Empire romain, la Méditerranée vénitienne, les Provinces-Unies, l'Empire britannique – auxquels on pourrait ajouter l'Empire arabo-musulman, l'Empire chinois, etc. – ont préfiguré le fonctionnement actuel de l'économie globale<sup>378</sup>. Et c'est bien souvent, comme on l'a vu, à l'intérieur de ces économies-mondes, ou entre des économies-mondes concurrentes, que le commerce du livre s'est particulièrement épanoui. Depuis qu'ils existent, les livres ont toujours circulé, comme outils de connaissance, trophées de guerre, instruments de propagande politique ou religieuse, présents de luxe, supports d'alphabétisation, sources de divertissement et, bien entendu, comme produits marchands. La nouveauté de la mondialisation actuelle ne réside pas dans les mouvements de personnes, de produits, de capitaux et de contenus, mais dans l'étendue de ces mouvements, leur rapidité et leur intensité.

---

<sup>376</sup> TRYHORN, C. & WRAY, R., "Publishers look to China and India to help them weather recession", *The Guardian*, 2009; WILLISON, I., "Centre and Creative Periphery...", *Publishing History*, 2006, p. 37.

<sup>377</sup> FRAISSE, E., *Littérature et mondialisation*, 2012, p. 11-12.

<sup>378</sup> BRAUDEL, F., *La Dynamique du capitalisme* [1985], 1988, p. 85-88.

La lecture plurilingue n'est pas, elle non plus, un phénomène récent. Par le passé, la plurilittéracie semble avoir été extrêmement courante. Nombre de sociétés lettrées ont disposé de plusieurs langues – ou plusieurs variétés de langues – écrites. Dans celles où une seule prédominait, elle différait fréquemment du ou des parlars de ses lecteurs. L'unification linguistique à visée nationaliste a elle-même souvent correspondu avec des « renaissances » de langues non étatiques et la conquête de vastes territoires multilingues. Les lecteurs plurilingues ont certainement toujours cohabité avec des lecteurs monolingues, privés d'accès à l'écrit en d'autres langues. Tantôt considérées comme si banales qu'elles se remarquaient à peine, tantôt niées pour leur potentiel subversif, les pratiques de lecture plurilingues semblent avoir été continues au fil des siècles. Continues, mais pas immuables ; on pourrait dire des pratiques de lecture plurilingues et monolingues ce que Norbert Elias dit de phénomènes liés au « processus de civilisation ». Elles n'ont pas d'autre « point zéro » que les inventions de l'écriture et « l'apparition » de l'une n'entraîne pas « la disparition » de l'autre<sup>379</sup>. Mais leurs valeurs sociales respectives, leurs supports linguistiques et matériels, leurs modalités et leurs publics n'ont cessé de varier dans le temps et l'espace.

Jusqu'à la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, les lecteurs plurilingues se rencontraient surtout dans une élite restreinte, car la lecture elle-même n'était pratiquée que par une minorité. Il faut dire que, jusqu'à une époque récente, le livre était un objet coûteux, inaccessible à une grande partie de la population européenne – ce qu'il continue d'être dans les régions du globe où les bibliothèques de prêt gratuites sont rares. L'existence de lecteurs plurilingues n'est certes pas nouvelle, mais il semble qu'elle n'a jamais été, au cours de l'histoire, aussi répandue qu'elle paraît l'être aujourd'hui. L'hypothèse ici défendue est que l'alphabétisation de la majorité des habitants du globe et différents phénomènes liés à la mondialisation – qu'on analysera dans la partie II – permettent, incitent ou obligent un nombre inédit de personnes à lire des livres en plusieurs langues.

---

<sup>379</sup> ELIAS, N., *La Dynamique de l'Occident* [1939, 1969], 2003, p. 244 et 273.

## CHAPITRE 2 :

### ÉTAT DE LA QUESTION

*Les projecteurs ont abandonné les acteurs possesseurs de noms propres et de blasons sociaux pour se tourner vers le chœur des figurants massés sur les côtés, puis se fixer enfin sur la foule du public.*

Michel de Certeau, *L'Invention du quotidien I* [1990], 2007, p. 11.

Ce chapitre recense des apparitions de lecteurs plurilingues, d'abord dans des médias généralistes, puis dans des études de sociologie et de didactique des langues. La somme des travaux ici réunis est loin d'être exhaustive, bien qu'on ait cherché à en lire le plus grand nombre possible en français, en anglais et en espagnol. Les discours médiatiques sont intéressants en ce qu'ils véhiculent une image, plus ou moins stéréotypée, des lecteurs plurilingues dans une société donnée. Les enquêtes de sociologie quantitative offrent la possibilité de mesurer l'importance des pratiques de lecture en plusieurs langues dans des contextes précis. Les travaux qualitatifs de sociologie et, surtout, les études menées en didactique des langues apportent des éléments de compréhension des pratiques de lecture plurilingues, à l'échelle de groupes ou d'individus.

## 1. Lecteurs plurilingues dans des médias généralistes

### 1.1. Articles de presse

Les textes de presse sur les lecteurs plurilingues ne semblent pas légion. On en a trouvé trois, parus en 2012 ou 2013, qui abordaient cette question de façons très distinctes. L'un est un extrait de l'ouvrage *Babel no more*, du journaliste et linguiste étasunien Michael Erard, qui a d'abord été publié dans *The Daily Beast* à New York, puis par *Courrier international* à Paris. Cet extrait relate la rencontre avec un "Extreme Polyglot" californien, qui aurait commencé à apprendre pas moins d'une centaine de langues, en lisant des livres et en écoutant des audiolivres :

At first, I assumed that his ambition was to speak all of his languages—otherwise, what's the point of shadowing? This turned out to be wrong.

[...] His goal is to read literature from all over the world, classic and contemporary, in the original languages. He had shown me a recent novel by a Dutch author. “Reading this puts me in tune with the living spirit, the resonance of the language,” he’d said, waving the book, “not being able to go to Amsterdam and go into a café and get a hash brownie and have them think that I’m one of them, not an American tourist.”<sup>1</sup>

Il s’agit là d’un cas très particulier, celui d’un « fou de langues » qui dédie sa vie à la lecture d’un maximum d’idiomes et qui utilise un tableau Excel pour comptabiliser les heures passées à faire des exercices ou à lire dans chacun.

Après avoir lu le recueil d’essais d’Abdelfattah Kilito, *Je parle toutes les langues, mais en arabe*, Pierre Assouline a consacré un billet de son blog au sujet qui nous intéresse. Il s’attaque à « la tarte à la crème » qui consiste à demander aux écrivains notoirement plurilingues dans quelles langues ils écrivent, jamais dans quelles langues ils lisent<sup>2</sup>. Or, dans le texte du recueil à l’origine du billet de Pierre Assouline, Abdelfattah Kilito, lui-même lecteur plurilingue depuis l’enfance, ne s’intéresse pas au public réel mais au « lecteur implicite » du roman d’Ahmed Sefrioui, auteur marocain écrivant en français<sup>3</sup>. Ainsi, Abdelfattah Kilito porte toute son attention sur le « lecteur modèle »<sup>4</sup> de *La Boîte à merveilles*, un lecteur abstrait, dans la lignée des études de narratologie concentrées sur le texte et non sur ses lecteurs en chair et en os. Ce qui est, somme toute, compréhensible pour un enseignant et chercheur en littérature. Pierre Assouline, quant à lui, semble parler d’un plurilinguisme lectoral effectif, mais limité aux écrivains.

Le troisième article mentionne des lecteurs plurilingues avec une visée bien précise. Publié par le journal espagnol conservateur *ABC*, “Los catalanes prefieren leer español” utilise le plurilinguisme lectoral des Catalans comme argument contre l’éventuelle indépendance de la Catalogne. Sans citer leurs sources, les auteurs indiquent que :

De cada diez libros publicados en España, cinco provienen de las imprentas barcelonesas y el 70% de los catalanes lee en castellano (en este porcentaje, quienes tienen el catalán como lengua materna reparten sus lecturas en un 50% con el castellano).<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> « Au début, je pensais qu’[il] ambitionnait de parler toutes les langues qu’il apprend – sinon, quel intérêt à la répétition instantanée ? Mais je me trompais. [...] Son but est de pouvoir lire de la littérature du monde entier, classique et contemporaine, en version originale. Il me tend un roman récent d’un auteur néerlandais. “C’est en lisant que je m’imprègne de l’esprit de la langue”, explique-t-il en agitant le livre. “De toute façon, si j’allais dans un coffee-shop à Amsterdam, on ne me prendrait jamais pour quelqu’un du coin.” » ERARD, M., “Adventures with an Extreme Polyglot”, *The Daily Beast*, 10/01/2012; traduction : « Comment devient-on hyperpolyglotte », *Courrier international*, 05/06/2012.

<sup>2</sup> ASSOULINE, P., « Et vous, en quelle langue lisez-vous ? », *La République des livres*, 09/03/2013.

<sup>3</sup> « Il ne s’agit pas de décrire le lecteur réel, mais le lecteur implicite, dont l’image est inscrite dans le texte, le lecteur tel qu’il est construit par l’auteur. » KILITO, A., *Je parle toutes les langues, mais en arabe*, 2013, p. 138-139. Sur son propre plurilinguisme lectoral, voir notamment p. 14-19.

<sup>4</sup> ECO, U., *Lector in fabula* [1979], 1985, voir entre autres p. 67-69.

<sup>5</sup> « Sur dix livres publiés en Espagne, cinq proviennent des imprimeries barcelonaises et 70 % des Catalans lisent en castillan (dans ce pourcentage, ceux qui ont le catalan comme langue maternelle



Le fait que les industries éditoriales installées en Catalogne produisent majoritairement des ouvrages en castillan – dont une bonne partie destinée à l’exportation vers l’Amérique du Sud – serait, selon les deux auteurs, une preuve de la faiblesse de l’édition en langue catalane. Les actions de la Generalitat de Catalunya en faveur du livre en catalan y sont présentées comme des échecs puisqu’elles ne parviennent pas à éliminer le lectorat du castillan. Le ton de l’article et les commentaires virulents laissés par les internautes témoignent de l’importance de l’enjeu symbolique, mais aussi économique, que peut représenter le plurilinguisme lectoral dans la péninsule Ibérique. Ces trois textes montrent trois visages différents de lecteurs plurilingues, présentés respectivement comme des individus hors-normes atteints de manie, des écrivains connus avant tout pour leur production et non leur réception, ou un public dont les pratiques culturelles sont investies de significations uniquement politiques. Au bout du compte, on n’apprend pas grand-chose sur les lecteurs plurilingues « ordinaires ». Ces derniers sont toutefois représentés par « Irène », photographiée par Stéphanie Lacombe pour le hors-série « Histoires de livres » de la revue *XXI*. La légende de l’image indique que cette jeune Italienne en chaussettes, installée à Paris depuis quatre ans, lit « en ce moment » des livres en espagnol, en anglais et en français<sup>6</sup>.

## 1.2. Le monde est un campus

*Le monde est un campus* est une émission de la radio France Culture, produite par Céline du Chené – ancienne enseignante de français langue étrangère – depuis novembre 2012. Chaque semaine, son blog accueille le portrait d’un étudiant étranger vivant en France ; l’esquisse de son parcours est accompagnée de photographies et de ses conseils en matière de consommation culturelle. S’il leur est demandé de citer « un livre en français et un livre dans [leur] langue maternelle »<sup>7</sup>, les étudiants ne suivent pas toujours cette consigne à la lettre et citent souvent des ouvrages en d’autres langues, notamment en anglais. Rares sont ceux qui ne conseillent pas des livres en plusieurs langues, même si certains se donnent la peine d’en signaler les traductions françaises<sup>8</sup>. Par leurs origines géographiques, leurs cursus et leurs projets, ces étudiants sont très proches de ceux qu’on a interrogés pour le présent travail<sup>9</sup>.

---

partagent 50 % de leurs lectures avec le castillan). » DORIA, S. & MORÁN, D., “Los catalanes prefieren leer español”, *ABC*, 28/09/2012 (traduction M. R.).

<sup>6</sup> LACOMBE, S., « Chut ! Je lis », *XXI*, 2009, p. 42.

<sup>7</sup> Courriel de Céline du Chené, daté du 21/02/2013, pour présenter l’émission, reçu via la liste de diffusion du Département de didactique des langues de l’université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

<sup>8</sup> CHÉNÉ, C. du, *Le monde est un campus*, depuis novembre 2012, consulté le 23/02 et le 25/09/2013.

<sup>9</sup> Une ancienne étudiante de l’université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, ayant rempli le questionnaire de la présente enquête, figure d’ailleurs parmi les interviewés de l’émission.

## 2. Lecteurs plurilingues dans des études sociologiques

### 2.1. Enquêtes quantitatives

Il n'existe apparemment pas d'estimations à l'échelle mondiale des pratiques plurilittéraciées. On n'en a pas non plus trouvé concernant les langues de lecture qui seraient basées sur des pratiques réelles. Les rares estimations disponibles s'appuient souvent sur les langues d'alphabétisation, comme celles recueillies par Sergev Lobachev auprès de la CIA et de SIL International ([chap. 1 : 5.4.2](#)) ou celles citées dans le *Rapport sur le développement humain* du PNUD de 2004<sup>10</sup>. Dans ce rapport, la moyenne mondiale de l'accès à l'instruction en « langue maternelle » s'élevait à environ 65 % en l'an 2000 ; autrement dit, les gens n'étant pas alphabétisés en « langue maternelle » représentaient 35 % de la population mondiale. Toutefois, le mode de recueil des données et la définition de ce qu'est « la langue maternelle » n'étaient pas précisés, ni les éventuelles autres langues d'accès à l'écrit utilisées par les populations de chaque continent. En outre, le PNUD reprenait là les chiffres du Summer Institute of Linguistics (SIL International). Or, cette institution étasunienne est controversée par des sociolinguistes en raison de son « impérialisme » religieux et culturel<sup>11</sup>.

Restent les enquêtes sur les pratiques de lecture dans des territoires restreints. Ne pouvant accéder à l'ensemble des travaux de ce type réalisés dans le monde, on se contentera d'évoquer celles qui concernent les terrains d'études du présent travail : Union européenne, Suisse, France, Espagne. On mentionnera tout de même des enquêtes québécoises, qui offrent des éléments de comparaison intéressants.

#### 2.1.1. Dans l'Union européenne

En 1999, une enquête intitulée *Lire en Europe. Jeunes d'Europe, littérature nationale, littératures étrangères*, a été menée par le réseau Grinzane Europa auprès de lycéens des capitales d'Italie, de France, d'Espagne, du Portugal, du Luxembourg, de Grèce, d'Allemagne et du Royaume-Uni. Jean-François Hersent signale que, dans cette enquête,

[...] 43 % [des répondants] (filles : 49 %, garçons : 36 %) ont déclaré qu'il leur arrive de lire dans la langue originale de l'auteur (mais, pour l'essentiel, dans le cadre scolaire).<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain*, 2004, p. 34.

<sup>11</sup> CALVET, L.-J., « Évangélisation et impérialisme culturel », *Le Monde Diplomatique*, 1981, p. 16-17 ; DE SWAAN, A., « Le sentimentalisme des langues. Les langues menacées et la sociolinguistique », traduit de l'anglais par Michèle Garlati, in WERNER, M. (dir.), *Politiques et usages de la langue en Europe*, 2007, p. 81-98.

<sup>12</sup> HERSENT, J.-F., *Sociologie de la lecture en France*, 2000.

N'ayant pu accéder directement à cette étude<sup>13</sup>, on ignore le nombre et les caractéristiques sociales des lycéens interrogés, autres que leur genre et leur lieu de résidence. On ne sait pas non plus comment ces réponses ont été obtenues.

Plus récemment, des enquêtes réalisées par le secteur d'Analyse de l'opinion publique de la Commission européenne se sont penchées sur les langues de lecture. Celle de 2006 intitulée *Eurobaromètre. Le futur de l'Europe* indiquait qu'un peu moins d'un quart des personnes interrogées avait lu des livres ou des périodiques « dans une langue autre que leur langue maternelle » au cours de l'année écoulée<sup>14</sup>. Notons que le taux de lecture régulière (« à plusieurs reprises » : 13 %) dépassait celui de la lecture occasionnelle (« une ou deux fois dans l'année » : 10 %).

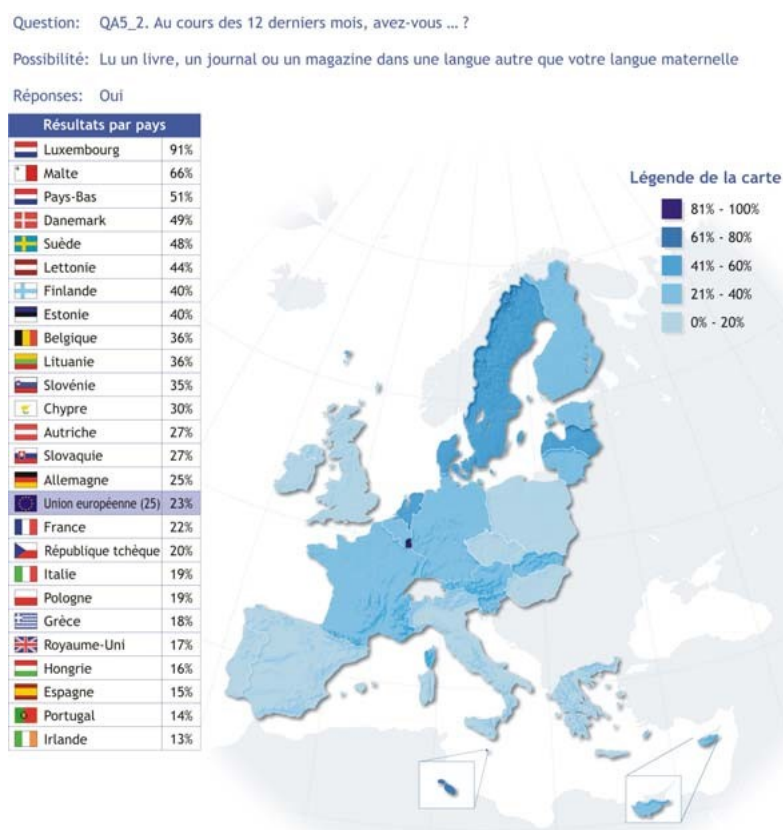


Fig. 4. Pratiques de lecture en langues autres que « la langue maternelle » dans les pays de l'UE<sup>15</sup>.

Le lectorat plurilingue apparaissait comme une population plutôt jeune (41 % des 15-24 ans), étudiante ou très diplômée, vivant en milieu urbain. La proportion d'hommes

<sup>13</sup> Pas plus que celle de 1997, cette enquête ne figure sur le site du Réseau Grinzane Europa, qui présente malheureusement des difficultés de fonctionnement et semble ne pas avoir été mis à jour depuis 2003.

<sup>14</sup> COMMISSION EUROPÉENNE, *Eurobaromètre. Le futur de l'Europe*, 2006, p. 12. Enquête réalisée en mars 2006 auprès de 24 750 habitants (15 ans et plus) des 25 pays de l'UE, soit environ 1 000 par État.

<sup>15</sup> COMMISSION EUROPÉENNE, *Eurobaromètre. Le futur de l'Europe*, 2006, p. 12. Document reproduit avec l'autorisation de la Commission européenne.

(25 %) était supérieure à celle des femmes (21 %) <sup>16</sup>. Les pratiques plurilingues apparaissaient comme plus fréquentes dans les pays du Nord de l'Europe – excepté au Royaume-Uni et en Irlande, la position dominante de l'anglais à l'échelle mondiale ne favorisant guère de telles pratiques.

Les concepteurs des enquêtes Eurobaromètre savent que la faiblesse des échantillons nationaux ne peut donner lieu qu'à des estimations <sup>17</sup>. Pourtant, si on tient compte de l'inclusion des périodiques dans la question, comparés aux résultats des enquêtes nationales menées sur la lecture de livres uniquement qu'on analysera plus loin, les scores de la France (22 %) et de l'Espagne (15 %) ne semblent pas déraisonnables, pour le début des années 2000. Mais comme la question était formulée sur le principe d'un milieu national unilingue, qu'elle excluait implicitement les migrants et les plurilingues précoces, il reste difficile de savoir ce que ces chiffres recouvrent réellement.

Quelques années plus tard, dans une Union comptant 27 États, une nouvelle enquête Eurobaromètre abordait les langues de lecture d'une façon différente. Cette fois, livres et périodiques étaient dissociés. La question portant sur la lecture de journaux et magazines ("You sometimes read newspapers in foreign language.") faisait référence à des pratiques et reposait, là encore, sur l'image d'un lectorat national « naturellement » unilingue dans chaque État. La question portant sur la lecture de livres ("You enjoy reading foreign books in their original language.") était, quant à elle, triplement restrictive, parce qu'elle écartait les lectures sans plaisir, celles d'ouvrages locaux lus en d'autres langues que la première et les lectures de traductions <sup>18</sup>. On aura l'occasion de voir, dans les chapitres suivants, qu'« aimer lire des livres étrangers dans leur langue originale » est loin de couvrir l'ensemble des pratiques de lecture plurilingues.

Toujours est-il que 9 % des interrogés européens déclaraient lire « de temps en temps » des périodiques en « langue étrangère » et 7 % appréciaient la lecture de « livres étrangers » en version originale. Outre leur jeunesse, leur niveau d'étude et leur forte proportion dans les pays nordiques, les lecteurs de périodiques et amateurs de livres en langue étrangère avaient tendance à se sentir plus « européens » que « nationaux » <sup>19</sup>.

En raison de la dissociation des supports de lecture et du changement de formulation, il est impossible de comparer les résultats de l'Eurobaromètre de 2006 et de 2011. On ne peut que constater que, dans le deuxième, les taux de la France (7 % d'amateurs de

---

<sup>16</sup> COMMISSION EUROPÉENNE, *Eurobaromètre. Le futur de l'Europe*, 2006, p. 12 et 78.

<sup>17</sup> COMMISSION EUROPÉENNE, *Eurobaromètre. Le futur de l'Europe*, 2006, p. 64.

<sup>18</sup> COMMISSION EUROPÉENNE, *Eurobarometer. European Cultural Values*, 2007, p 42-43. Enquête menée en mars 2007 auprès de 26 466 habitants des 27 pays de l'UE (environ 1 000 dans chaque État). Chiffres repris dans : COMMISSION EUROPÉENNE /EUROSTAT, *Cultural Statistics*, 2011, p. 150.

<sup>19</sup> COMMISSION EUROPÉENNE, *Eurobarometer. European Cultural Values*, 2007, p. 44-46 ; COMMISSION EUROPÉENNE /EUROSTAT, *Cultural Statistics*, 2011, p. 150-151.

« livres étrangers ») et surtout de l'Espagne (3 %) <sup>20</sup> s'écartent beaucoup des estimations des pratiques plurilingues de lecture des enquêtes nationales qui leur sont quasi contemporaines. On verra que ces dernières obtiennent un taux de lecteurs plurilingues presque deux fois plus important en France et dix fois plus en Espagne.

### 2.1.2. En Suisse

Il semble qu'il n'existe pas, à ce jour, de données sur les langues dans lesquelles lisent les habitants de la Suisse <sup>21</sup>. L'étude de Georges Lüdi et Iwar Werlen, basée sur le recensement de 2000, n'évoque que les principales langues « parlées » selon les cantons, les nationalités et les contextes, pas les langues lues <sup>22</sup>. L'enquête la plus récente sur *Les Pratiques culturelles en Suisse*, menée en 2008 par l'Office fédéral de la statistique (OFS), indique les taux de lecture par régions linguistiques (Suisse alémanique, Suisse romande, Suisse italienne), mais pas par langues de lecture <sup>23</sup>. Selon Olivier Moeschler, responsable du domaine « culture » à l'OFS, la prochaine enquête sur les pratiques culturelles comportera une question sur les langues de lecture de livres et de journaux (sans distinction prévue). Menée en 2014, elle devrait être rendue publique en 2015 <sup>24</sup>.

### 2.1.3. En France

En France, la plupart des études quantitatives sur les pratiques de lecture ne posent aucune question sur la ou les langues dans lesquelles elles s'effectuent <sup>25</sup>. Le mot « langue » n'apparaît généralement que dans les passages consacrés aux traductions vers le français. Quant aux enquêtes sur l'usage et la transmission des langues autres que le français en France, elles se concentrent souvent sur la seule dimension orale <sup>26</sup>. Une étude de l'Insee datée de 1998 évoque bien la possibilité de la plurilittéracie, à propos de la lecture de journaux, mais c'est, étrangement, en négatif :

63 % des personnes de 15 ans et plus de langue maternelle française ou d'une région de France [(langue régionale, parler local, langue créole)] déclarent qu'elles n'arriveraient pas à lire un journal, et 63 %, à écrire une lettre dans une langue étrangère [...]. C'est donc la même proportion de personnes qui disent être incapables de comprendre ou de s'exprimer dans le domaine de l'écrit dans une langue étrangère. <sup>27</sup>

---

<sup>20</sup> COMMISSION EUROPÉENNE, *Eurobarometer. European Cultural Values*, 2007, p. 130.

<sup>21</sup> Courriel d'Olivier Moeschler daté du 29/11/2012.

<sup>22</sup> LÜDI, G. & WERLEN, I., *Le Paysage linguistique en Suisse*, 2005.

<sup>23</sup> OFS, *Les pratiques culturelles en Suisse. Enquête 2008. Lecture*, 2010, p. 7, 10, 12 et 14.

<sup>24</sup> Courriel d'Olivier Moeschler daté du 29/11/2012.

<sup>25</sup> INSEE, *Enquête permanente sur les conditions de vie*, 2005 ; ITHAQUE, *Synthèse de l'enquête sur la lecture et les loisirs multimédia des collégien(ne)s et lycéen(ne)s*, 2007 ; CNL, *Le Livre en France*, 2010.

<sup>26</sup> CLANCHÉ, F., *Insee première*, 2002 ; BURRICAND, C. & FILHON, A., *Île-de-France à la page*, 2003.

<sup>27</sup> BODIER, M., *Insee première*, 1998, p. 3.

Ces résultats sont basés sur des auto-évaluations (au conditionnel) et non des pratiques déclarées. En outre, on n'a pas demandé aux locuteurs des langues régionales ou créoles s'il leur arrivait de lire dans ces langues. La question ne portait que sur les langues « étrangères » et le détail des réponses était donné pour l'anglais, l'allemand et l'espagnol. Déduire de ces résultats que 47 % des personnes interrogées étaient des lecteurs plurilingues effectifs en 1998 serait donc erroné.

Absente des enquêtes sur *Les Pratiques culturelles des Français* de 1973 à 1997, la question des langues de lecture est apparue en 2008<sup>28</sup>. Elle faisait partie d'une poignée de questions, concernant aussi la musique, les films ou la télévision, destinées à mesurer l'influence d'une culture mondialisée – notamment étasunienne – sur les comportements culturels<sup>29</sup>. Notons que cette enquête porte sur les livres lus « en dehors de toute contrainte scolaire ou professionnelle »<sup>30</sup> ; les lectures obligatoires ne sont donc, en principe, pas comptées dans les réponses. La question était formulée en ces termes : « Vous arrive-t-il de lire des livres dans une autre langue que le français ? »<sup>31</sup>

La présentation des résultats, ajoutée à ceux du nombre de livres lus, était formulée ainsi : « Lit parfois des livres en langues étrangères ». Cette phrase concernait 12 % du total des personnes interrogées ; dont 7 % lisaient en anglais<sup>32</sup>. En entretien, Olivier Donnat a précisé les statistiques associées à d'autres langues : 2 % du total des interrogés lisaient en espagnol, 1 % en allemand, 1 % en arabe, 1 % en italien et 1 % en portugais. D'autres langues ont été mentionnées (langues régionales de France métropolitaine, créoles, chinois, coréen, turc, etc.), mais elles représentaient chacune moins de 1 % du total des interrogés – soit moins de 50 personnes sur les 5 004 constituant l'échantillon. Certains ont déclaré lire en plus de deux autres langues, c'est pourquoi l'addition de tous les pourcentages dépasse 12 %<sup>33</sup>. On ne peut certifier que tous les lecteurs de ces langues lisaient aussi en français. Cependant, une certaine maîtrise de la langue française étant indispensable pour pouvoir répondre au questionnaire, les lecteurs monolingues ou plurilingues ne lisant pas en français étaient écartés de fait<sup>34</sup>. On peut donc considérer que ces 12 % de l'échantillon lisant en d'autres langues que le français était bien des lecteurs plurilingues.

---

<sup>28</sup> DONNAT, O. (dir.), *Pratiques culturelles des Français*, 2008, IV-3-2, question 66, p. 251 du questionnaire. Enquête réalisée entre novembre 2007 et février 2008 auprès de 5 004 personnes représentatives de la population âgée de 15 ans et plus résidant en France.

<sup>29</sup> Entretien avec Olivier Donnat, 26/11/2012.

<sup>30</sup> DONNAT, O., *Culture études*, 2009.

<sup>31</sup> DONNAT, O. (dir.), *Pratiques culturelles des Français*, 2008, p. 251 du questionnaire (Q65).

<sup>32</sup> DONNAT, O. (dir.), *Pratiques culturelles des Français*, 2008, IV-3-2, question 66.

<sup>33</sup> Entretien avec Olivier Donnat, 26/11/2012.

<sup>34</sup> Entretien avec Olivier Donnat, 26/11/2012.

Pour des raisons de comparabilité avec les enquêtes précédentes, il n'était pas possible d'entrer dans le détail de ces pratiques ; on ignore donc les genres éditoriaux et les quantités de livres lus dans ces autres langues. En revanche, les résultats de l'enquête montrent que ces lecteurs plurilingues sont le plus souvent : jeunes (1 personne sur 5 parmi les 15-19 ans et les 20-24 ans), très diplômés (37 % des bac +4 et plus contre 6 % des gens sans diplôme), étudiants (1 sur 3) ou cadres et professions intellectuelles supérieures (29 %), célibataires ou en couple sans enfants, vivant en milieu urbain<sup>35</sup>. Alors que les taux de lecture de livres sont globalement plus importants chez les femmes, la variable genre n'est pas très significative en matière de diversité linguistique, qui concerne 11 % des hommes et 12 % des femmes. Mais l'écart se creuse chez les plus jeunes : 21 % des femmes de 15 à 30 ans contre 17 % des hommes du même âge ont déclaré lire des livres en d'autres langues que le français.

Ainsi, la principale enquête française, relevant du ministère de la Culture, estime que 12 % de la population, soit plus d'une personne sur dix, liraient en plusieurs langues. Dans un pays où l'usage de langues autres que le français a été longtemps dévalorisé ou nié, où le statut de « langue de culture » et de littérature est resté dévolu à la seule langue nationale, cette première apparition de lecteurs plurilingues dans une étude quantitative d'ampleur, ainsi que leur importance numérique, témoigne d'un bouleversement dans la façon même d'envisager la culture en France aujourd'hui.

#### **2.1.4. En Espagne**

L'Espagne est le pays pour lequel on dispose du plus grand nombre d'études contenant des informations sur les langues de lecture de livres ; et ce, depuis 2001. Afin de ne pas surestimer les proportions citées ci-après, notons que les enquêtes espagnoles indiquent le taux de lecteurs plurilingues par rapport *au nombre de lecteurs de livres* et non par rapport au total des interrogés – sachant que ceux qui ne lisent « presque jamais » de livres ne sont pas considérés comme des lecteurs. Les échantillons des études successives étaient composés de résidents en Espagne, âgés de 14 ans minimum. Ces enquêtes prennent en compte les lectures à visées scolaires ou professionnelles, mais les bandes dessinées ne sont pas incluses dans les “libros”.

L'enquête menée par Precisa en 2001 pour la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) ne comportait pas de statistiques globales concernant les lecteurs plurilingues, mais le taux des lecteurs d'ouvrages en chaque langue y était précisé. La question était posée en ces termes : “¿En qué idioma suele leer?” (« En quelle langue avez-vous l'habitude de lire ? »).

---

<sup>35</sup> DONNAT, O. (dir.), *Pratiques culturelles des Français*, 2008, IV-3-2, question 66.

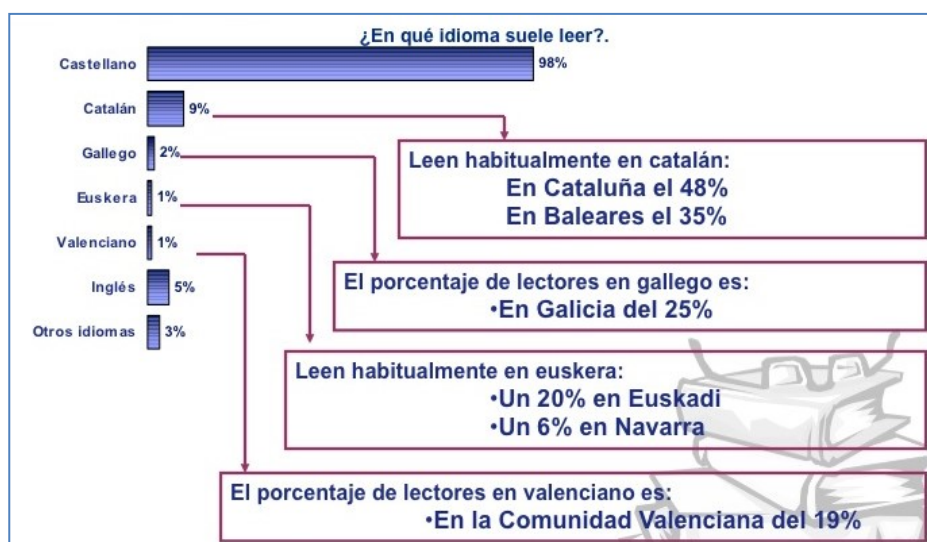


Fig. 5. Taux de lecteurs par langues en Espagne en 2001, rapportés au nombre de lecteurs de livres<sup>36</sup>.

La somme des taux de lecture en langues autres que le castillan – lu par 98 % des lecteurs – ne dépassant pas les 21 %, sachant que des individus peuvent lire en 3 langues ou plus, on peut estimer que le taux de lecteurs plurilingues avoisinait les 19 % des lecteurs de livres – soit environ 10 % du total des interrogés – en 2001.

Une dizaine d’années plus tard, cette proportion semble avoir nettement augmenté. Dans les dernières enquêtes, où le taux de personnes lisant des livres en plusieurs langues est précisé, ils représentaient environ la moitié des lecteurs : 52,9 % en 2010, 46,9 % en 2011 et 47,8 % en 2012<sup>37</sup>. Cette moitié des lecteurs équivaut à peu près, selon les pourcentages des pratiques de lecture, au tiers de l’échantillon global.

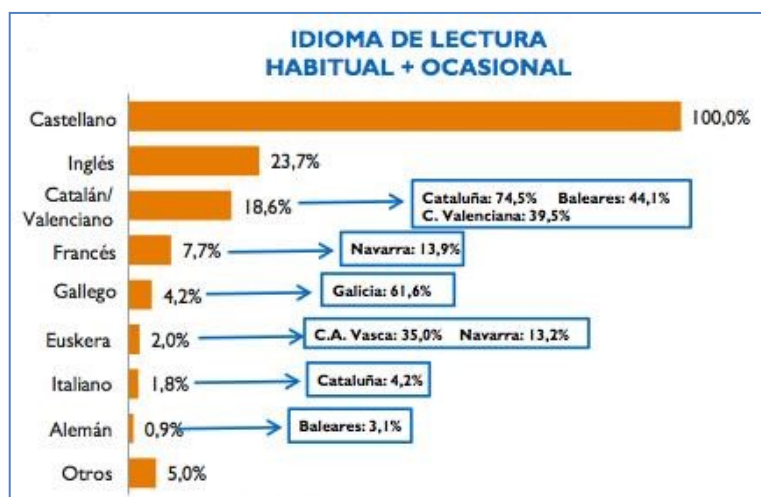


Fig. 6. Taux de lecteurs par langues en Espagne en 2012, rapportés au nombre de lecteurs de livres<sup>38</sup>.

<sup>36</sup> PRECISA, *Hábitos de lectura y compra de libros. Año 2001, 2002*, p. 60. Image reproduite avec l’autorisation de la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE).

<sup>37</sup> CONECTA, *Hábitos de lectura y compra de libros en España*, éditions 2010, 2011 et 2012, respectivement p. 39, 48 et 49.

<sup>38</sup> CONECTA, *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012, 2013*, p. 49. Image reproduite avec l’autorisation de la FGEE. Enquête menée en 2012 auprès d’un échantillon de 6 700 habitants des différentes communautés autonomes de l’Espagne, dont 6 380 âgés de 14 ans et plus.



Une telle hausse est certainement liée à la formulation de la question, qui ne se contente plus de demander : “¿Cuál es su idioma habitual de lectura?” (« Quelle est votre langue habituelle de lecture ? »), mais ajoute : “Y además, ¿lee en otras lenguas?” (« Lisez-vous aussi d’autres langues ? »)<sup>39</sup>. En effet, la prise en compte de toutes les langues de lecture accroît, dès 2005, la proportion de toutes les langues.

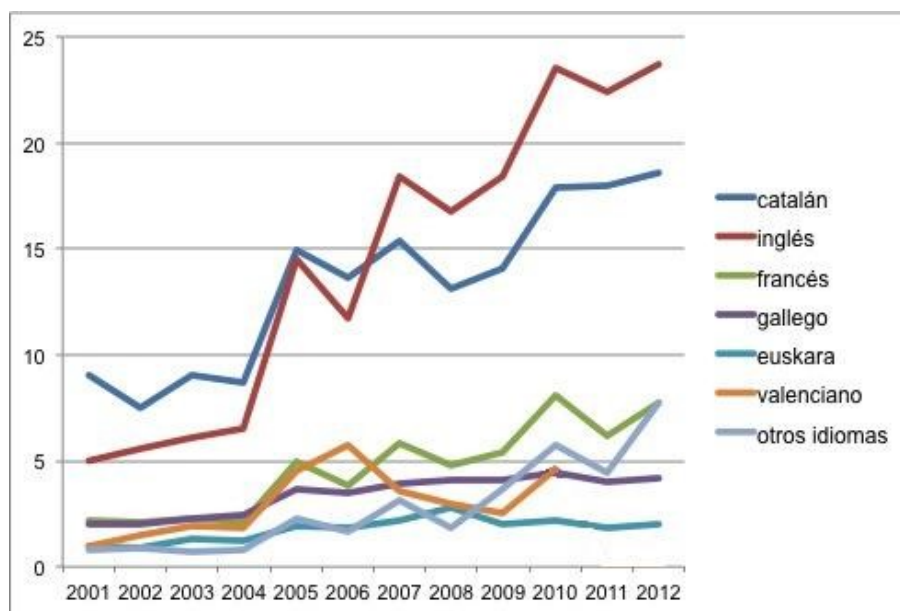


Fig. 7. Évolutions des taux de lecteurs des langues autres que le castillan en Espagne de 2001 à 2012, rapportés au nombre de lecteurs de livres<sup>40</sup>.

Cette différence de formulation n’expliquerait cependant pas, à elle seule, la hausse du taux de lecteurs dans certaines langues. À l’échelle nationale, les parts des lecteurs du basque (euskara), du galicien, du valencien – compté avec le catalan à partir de 2011, ce qui entrave malheureusement la comparaison – n’ont pas énormément changé. Mais celles du catalan, du français, des « autres langues » et, surtout, de l’anglais ont bien augmenté depuis 2005. Sachant que le castillan était, durant toute cette période, une langue de lecture de livres pour la quasi-totalité des lecteurs.

Étrangement, l’enquête qui établit le plus bas taux de lecteurs du catalan est une étude catalane de l’institut Fundacc, qui semble confondre langue-s de lecture de livres (“llengua de lectura de llibres”) et langue du dernier livre lu (“llengua de l’últim llibre llegit”). En prenant la toute dernière lecture comme un indicateur absolu, cette étude conclut que 27,8 % des lecteurs catalans lisent des livres en catalan<sup>41</sup>. C’est bien peu par rapport aux 74,5 % des lecteurs de livres en catalan en Catalogne estimés par l’enquête

<sup>39</sup> CONECTA, *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012, 2013*, p. 49.

<sup>40</sup> Graphique réalisé à partir des données fournies par les études nationales espagnoles menées par Precisa puis Conecta à la demande de la FGEE entre 2001 et 2012 – les références seraient redondantes car seules les années changent ; elles figurent au complet dans la bibliographie.

<sup>41</sup> FUNDACC, *El consum de llibres a Catalunya el 2012, 2013*, p. 13-15. Enquête menée en 2012 auprès d’un échantillon de 18 623 habitants de Catalogne âgés de 14 ans et plus.

nationale espagnole Conecta pour la même année 2012<sup>42</sup>. Autre effet de cette confusion, dans l'étude Fundacc, l'addition des taux de chaque langue de lecture équivaut à 100 % nets, ce qui exclut d'emblée les pratiques plurilingues de lecture.

Or, il est évident que la Catalogne abrite un nombre important de lecteurs plurilingues. C'est ce qui apparaît quand on autorise les individus interrogés à signaler plus d'une langue de lecture, comme dans l'enquête menée par Conecta en Catalogne en 2011.

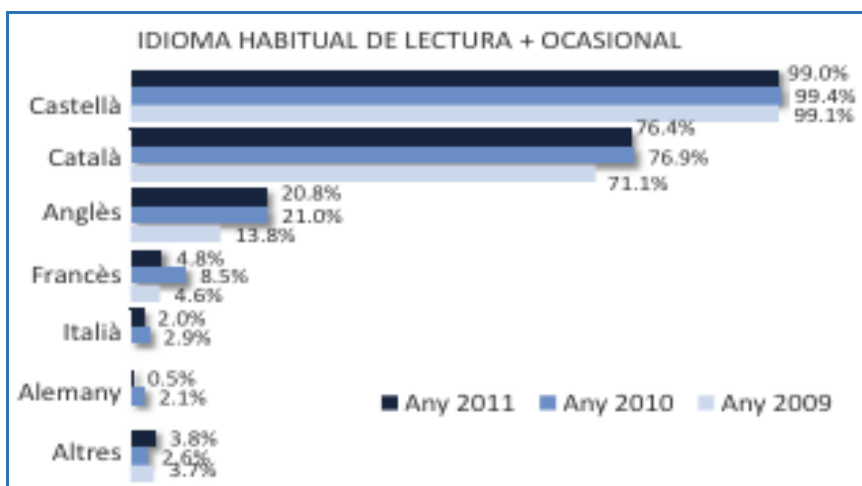


Fig. 8. Taux de lecteurs, âgés de 14 ans et plus, de chaque langue en Catalogne entre 2009 et 2011, rapportés au nombre de lecteurs de livres<sup>43</sup>.

Quant aux déclarations des jeunes de 10 à 13 ans dans la même étude, elles présentaient un équilibre impressionnant entre les langues officielles de la Communauté autonome.

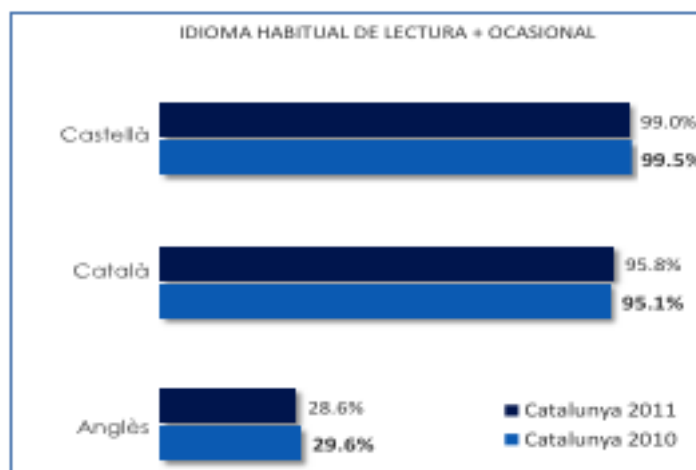


Fig. 9. Taux de lecteurs, âgés de 10 à 13 ans, de chaque langue en Catalogne en 2010 et 2011, rapportés au nombre de lecteurs de livres<sup>44</sup>.

<sup>42</sup> CONECTA, *Hàbits de lectura y compra de libros en España 2012, 2013*.

<sup>43</sup> CONECTA, *Hàbits de Lectura i Compra de llibres a Catalunya. Any 2011, 2012*, p. 54, voir aussi p. 161. Enquête menée en 2011 auprès de 1 600 habitants de Catalogne (1 490 âgés de plus de 14 ans et 110 ayant entre 10 et 13 ans). Image reproduite avec l'autorisation du Gremi d'Editors de Catalunya.

Notons que les moins de 14 ans étaient, en 2010, plus de la moitié (54,3 %) à déclarer le catalan comme langue habituelle de lecture – et 45,7 % à déclarer le castillan. Alors que, la même année, 77,6 % de leurs aînés déclaraient le castillan comme langue habituelle de lecture, 21,2 % le catalan et 1,2 % une autre langue<sup>45</sup>.

À rebours de la vision unilingue sous-jacente dans l'étude de la Fundacc, il apparaît que la lecture de livres en catalan n'exclut pas celle de livres en castillan, ni en d'autres langues. Non seulement les lecteurs plurilingues adultes sont majoritaires en Catalogne, mais leur proportion promet d'augmenter dans les années à venir.

### 2.1.5. Au Québec

Un détour par le Québec permet de constater qu'il existe encore d'autres façons d'appréhender les rapports entre langues et pratiques de lecture de livres. Posée depuis 1989 dans la Belle Province, la question y est formulée d'une manière très différente de celles qu'on a pu voir jusqu'ici. Le plurilinguisme lectoral semble y aller tellement de soi que ce n'est pas le fait de lire des livres en plusieurs langues qui intéresse les enquêteurs, mais l'équilibre ou le déséquilibre des langues de lecture. L'éventualité de lire des livres en une seule langue n'est même pas mentionnée.

Question : En quelle langue lisez-vous principalement vos livres ?  
Surtout en français, surtout en anglais, les deux langues également,  
autre [langue] ?<sup>46</sup>

Dans la plus récente édition, celle de 2009, il est estimé que 69,7 % des lecteurs de livres au Québec lisent principalement en français, 17,9 % en anglais, que 10,9 % lisent équitablement en anglais et en français et 1,5 % dans une autre langue<sup>47</sup>. En outre, les études québécoises croisent les déclarations relatives aux langues les plus fréquemment utilisées « à la maison » et pour lecture de livres.

Ces données montrent que les habitants du Québec qui parlent le plus souvent anglais ou français dans leur foyer ont majoritairement tendance à avoir la même langue habituelle de lecture, mais que cette tendance est en baisse, notamment chez les anglophones, depuis 1989. Une petite proportion de francophones et une plus grande d'anglophones déclarent, en effet, lire surtout dans l'autre langue officielle du Canada. Quant à ceux qui parlent surtout une ou plusieurs autres langues dans leur foyer, ils

---

<sup>44</sup> CONECTA, *Hàbits de Lectura i Compra de llibres a Catalunya. Any 2011, 2012*, p. 137. Image reproduite avec l'autorisation du Gremi d'Editors de Catalunya.

<sup>45</sup> CONECTA, *Hàbits de Lectura i Compra de llibres a Catalunya. Any 2011, 2012*, p. 54 et 137.

<sup>46</sup> GARON, R. & LAPOINTE, M.-C., « La lecture », in LAFLAMME, J. (coord.), *Les Pratiques culturelles au Québec en 2009 parmi les groupes sociaux*, 2011, p. 91, voir aussi p. 228 (questionnaire).

<sup>47</sup> GARON, R. & LAPOINTE, M.-C., « La lecture », in LAFLAMME, J. (coord.), *Les Pratiques culturelles au Québec en 2009 parmi les groupes sociaux*, 2011, p. 91. Enquête réalisée auprès d'un échantillon de 6 878 « Québécoises et Québécois âgés de 15 ans et plus » (*idem*, p. 3).

témoignent du peu d'adéquation qui peut exister entre la principale langue parlée à la maison et la principale langue de lecture de livres. Enfin, le partage équitable des lectures entre anglais et français apparaît comme un phénomène fragile, puisqu'il augmentait jusqu'en 1999 et semble diminuer depuis. La formulation de la question relative aux langues de lecture dans les enquêtes sur les pratiques culturelles ne permet cependant pas de mesurer la part de la population adulte du Québec qui lit réellement des livres en plusieurs langues, puisqu'on ignore le taux de ceux qui n'en lisent qu'une.

langue usuelle de lecture de livres	langue la plus souvent parlée à la maison		
	français	anglais	autre langue
<b>surtout en français</b>			
1989	86	3	45,2
1999	82,7	4	44,2
2009	84,2	8,1	44,9
<b>surtout en anglais</b>			
1989	5,4	87,9	54,8
1999	4,5	83,7	35,4
2009	4,8	79,3	31,3
<b>les deux langues également</b>			
1989	8,6	9,1	?
1999	12,8	12,3	20,4
2009	10,7	11,6	11,6
<b>autre langue</b>			
1989	?	?	?
1999	?	?	?
2009	0,3	1,1	12,5

Fig. 10. Langue-s usuelle-s de lecture de livres des « lecteurs réguliers » au Québec, 1989-2009 (%)<sup>48</sup>.

La question des langues de lecture de livres était également présente dans l'étude dirigée par Monique Lebrun – didacticienne des langues – sur *Les Pratiques de lecture des adolescents québécois*. Menée au début des années 2000 auprès de 1 737 élèves d'établissements secondaires du Québec, cette enquête faisait apparaître que la « langue d'usage à la maison » était rarement la seule « langue d'usage en lecture ». Outre l'anglais et le français, il arrivait aux jeunes interrogés de lire en italien ou en espagnol. La majorité lisait « surtout » en français ; 16 % des lycéens de Mauricie, 22 % des lycéens de Montréal lisaient autant en français qu'en anglais<sup>49</sup>. On voit que la formulation des questions et des résultats est similaire à celles des enquêtes sur les pratiques culturelles dans la Belle Province. Tous les interrogés étaient, là encore, implicitement considérés comme des lecteurs plurilingues. Il faut dire que dans, le système éducatif québécois, tous les élèves sont censés avoir suivi des cours d'anglais

<sup>48</sup> Synthèse de données fournies par : GARON, R. & LAPOINTE, M.-C., « La lecture », in LAFLAMME, J. (coord.), *Les Pratiques culturelles au Québec en 2009 parmi les groupes sociaux*, 2011, p. 91, tableau 69 ; VACHON, H., « La lecture », in GARON, R. & LAPOINTE, M.-C. (coord.), *Enquête sur les pratiques culturelles au Québec*, 2009, p. 34.

<sup>49</sup> BARIBEAU, C., « La méthodologie de la recherche », in LEBRUN, M. (dir.), *Les Pratiques de lecture des adolescents québécois*, 2004, p. 15-16.

ou de français leur prescrivant des lectures dans ces langues, même s'ils se trouvent dans un cursus plutôt francophone ou plutôt anglophone.

### **2.1.6. Remarque sur les enquêtes quantitatives**

Tous les passages des enquêtes quantitatives présentées dans ce chapitre visent à connaître les langues de lecture de livres des personnes consultées. Pourtant, aucune des questions posées ne demande directement aux interrogés quelles sont leurs langues de lecture. Chacune est porteuse d'un présupposé différent. Les études Eurobaromètre s'appuient sur l'opposition « langue maternelle » (au singulier) contre « langues étrangères », peu pertinente pour les individus qui, (enfants de) migrants allophones ou vivant en contexte multilingue, lisent dans une langue différente de leur langue familiale qui n'est pas, pour autant, une langue « étrangère ». Dans l'enquête sur *Les Pratiques culturelles des Français* de 2008, le français est implicitement présenté comme la langue de lecture principale des interrogés, les autres langues ne pouvant être que des langues de lecture exceptionnelles. Les études espagnoles se sont d'abord uniquement intéressées à la langue principale de lecture, sans l'imposer dans le questionnaire, avant d'ajouter la possibilité de lire en d'autres langues. Elles conservent cependant l'idée que chacun a une « langue habituelle » (“idioma de lectura habitual”) et une ou d'autres langues occasionnelles (“idioma de lectura ocasional”) ; une répartition plus équilibrée n'est pas envisagée. Quant aux enquêtes québécoises, elles partent du principe que tous les lecteurs sont des lecteurs plurilingues – ne serait-ce que par obligation scolaire – et semblent s'attacher à mesurer le poids du français et de l'anglais, bien plus qu'à établir les différentes langues de lecture des interrogés. Si cette hypothèse est confirmée, on comprend pourquoi les autres langues de lecture de livres ne sont pas détaillées.

Il apparaît en outre que la façon dont la question sur les langues de lecture est formulée et ses réponses interprétées peut influencer – parfois considérablement – les résultats. Les différences qui apparaissent entre les résultats des études européennes et ceux des études nationales, ceux des enquêtes espagnoles avant et après 2005, ainsi que ceux des deux études catalanes (celle de la Fundacc et celle de Conecta) en témoignent. Or, ces différences de formulation ne semblent pas fortuites et pourraient s'expliquer par les objectifs respectifs des enquêtes. Celles menées en Union européenne visent à mesurer le degré d'« européanité » des interrogés des différents pays, c'est donc la lecture de langues « étrangères » – en réalité, les langues d'autres pays européens – qui intéresse les enquêteurs, pas la lecture des langues locales. En France, comme l'a expliqué Olivier Donnat, les questions introduites en 2008, dont celle sur les langues de lecture, avaient pour but de faire apparaître l'influence d'une culture mondialisée et notamment

anglo-saxonne sur les pratiques individuelles<sup>50</sup>. En Espagne et au Québec, les études cherchent à mesurer les usages littéraciés des principales langues en présence, dans des contextes, explicitement multilingues, où les pratiques linguistiques et culturelles peuvent être considérées comme des prises de positions politiques et constituent un sujet de discordance récurrent. C'est peut-être par refus d'entrer dans ce genre de batailles, pour ne pas risquer de hiérarchiser les langues en fonction du nombre de leurs lecteurs, que les institutions suisses s'étaient, jusqu'à présent, abstenues de poser la question.

## **2.2. Enquêtes qualitatives**

### **2.2.1. Enquêtes françaises**

S'il semble qu'aucune étude qualitative de sociologie française n'ait été consacrée aux langues de lecture des livres, on trouve des lecteurs plurilingues disséminés dans un certain nombre de travaux. Au début des années 1990, au cours d'une enquête en milieu carcéral, un détenu de 60 ans déclarait à Jean-Louis Fabiani et Fabienne Soldini qu'il lisait « beaucoup en anglais », qu'il achetait ou échangeait des ouvrages avec des détenus « anglo-saxons » ou hollandais. Les sociologues ont alors surtout commenté le fait qu'il s'approvisionnait en-dehors de la bibliothèque de la prison. Il n'était pourtant pas le seul à évoquer des pratiques plurilingues de lecture. Un autre détenu, âgé de 58 ans, leur affirmait qu'il possédait « plein de bouquins en anglais » qu'il prêtait au banquier partageant sa cellule, tout en puisant dans le fonds en français de la bibliothèque. Un troisième, atteint de « boulimie de lecture » et de sport, se disait prêt à lire des livres en chinois pour « gagner du temps sur le temps ». Un surveillant voulant démontrer que la bibliothèque n'était qu'un « alibi » pour les détenus déclarait : « C'est chez ceux qui parlent pas français qu'il y a les plus grosses demandes pour aller à la bibliothèque. »<sup>51</sup> Vouloir lire une langue qui n'est pas censée être la sienne pouvait paraître aussi étrange que de lire des livres en anglais dans une prison française.

Dans l'étude réalisée par Gérard Mauger, Claude Poliak et Bernard Pudal en 1999, les deux lectrices qui possédaient ou déclaraient avoir possédé des livres en d'autres langues que le français étaient ouvertement soupçonnées de ne pas les avoir lus, alors que leur connaissance (orale) de plusieurs langues n'était pas remise en question. L'évocation ou la présence effective de livres en breton, en anglais, en hébreu, etc. dans leurs bibliothèques était interprétée comme une marque d'affectation<sup>52</sup>.

---

<sup>50</sup> Entretien avec Olivier Donnat, 26/11/2012.

<sup>51</sup> FABIANI, J.-L. & SOLDINI, F., *Lire en prison*, 1995, p. 85, 187, 157 et 95-96.

<sup>52</sup> MAUGER, G. & al., *Histoires de lecteurs*, 1999, p. 79-95 et 253-292.

Plus près de nous, le seul lecteur plurilingue qui apparaît dans l'enquête d'Annie Collovald et Erik Neveu sur les lecteurs de polars est évoqué par un interviewé comme « un monsieur de passage [...] qui avait lu tous les Lee Burke en V.O. »<sup>53</sup>.

On croise 4 lecteurs plurilingues dans *La Culture des individus* de Bernard Lahire. La première, Sandra, employée administrative de 31 ans issue des classes populaires, n'est pas ce qu'on appelle une grande lectrice puisqu'elle lit une poignée de livres par an, pour la plupart des romans historiques. Elle lit pourtant « de temps en temps un petit livre en langue anglaise pour “maintenir un peu la langue” »<sup>54</sup>. Cédric, ingénieur des Ponts et Chaussées de 28 ans, n'est pas non plus un grand lecteur. C'est un séjour professionnel de six mois à New York qui aurait fait de lui un lecteur bilingue :

Le dernier [livre] qu'il a lu et qu'il a trouvé « génial » est un roman en anglais de l'auteur de best-sellers [...] Bret Easton Ellis, *Glamorama* : « Ça se passe dans le New York bien déjanté de la mode, etc. C'est l'histoire d'un gars qui est superficiel à l'extrême, qui passe son temps à ouvrir des bars et qui va de conquête en conquête, etc., puis ça c'est une peinture un petit peu de la société de Manhattan, c'est pas mal, c'est... Après t'as une histoire policière là-dedans. »<sup>55</sup>

Tania, collégienne suisse vivant à Genève dans un milieu aisé, déclare qu'elle « adore lire », sauf les livres en allemand qui lui sont imposés dans le cadre scolaire<sup>56</sup>. Pierre, gynécologue-obstétricien français originaire de la classe moyenne et récemment retraité, lit lui aussi des livres en allemand, depuis son adolescence, et en anglais depuis deux ans. Bien qu'il ne soit pas le seul dans cette étude à lire en plusieurs langues, le fait qu'il lise en allemand et en anglais est présenté comme « une singularité linguistique »<sup>57</sup>.

On a vu que le lien entre le goût des mangas et le désir d'apprendre la langue japonaise pouvait être si fort que nombre de travaux sur les amateurs de mangas en font état. Olivier Vanhée mentionne notamment les efforts d'Annabelle, Nayir et Estelle pour apprendre le japonais afin de lire des mangas en version originale. Ils l'apprennent au lycée ou en autodidactes car, en général, seuls « les élèves en réussite scolaire » ont des chances d'intégrer un établissement proposant l'option japonais<sup>58</sup>.

L'enquête d'Esteban Buch sur les « librairies en langues étrangères » à Paris<sup>59</sup>, dans les années 1990, décrivait des boutiques de livres multilingues en tant que lieux de sociabilité, où s'approvisionnaient des exilés, des descendants de migrants et des

---

<sup>53</sup> COLLOVALD, A. & NEVEU, E., *Lire le noir*, 2004, p. 141.

<sup>54</sup> LAHIRE, B., *La Culture des individus*, 2004, p. 361.

<sup>55</sup> LAHIRE, B., *La Culture des individus*, 2004, p. 492.

<sup>56</sup> LAHIRE, B., *La Culture des individus*, 2004, p. 535.

<sup>57</sup> LAHIRE, B., *La Culture des individus*, 2004, p. 578.

<sup>58</sup> VANHÉE, O., « La lecture de mangas par les adolescents : usages collectifs et appropriations individuelles », in EVANS, C. (dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet*, 2011, p. 178.

<sup>59</sup> BUCH, E., « Sociabilités du livre et identités culturelles : les librairies en langue étrangère à Paris », in BUCH, E. & al., *Sociabilités du livre et communautés de lecteurs*, 1996, p. 215-285.

universitaires. Ce travail mettait au jour les disparités entre les différentes librairies, fréquemment liées aux statuts des langues et de leurs locuteurs sur le sol français. Il y exposait les échanges plurilingues entre libraires et clients, ainsi que les enjeux de la représentation des langues et cultures étrangères par des livres, à la fois emblèmes de légitimité culturelle et « liens » affectifs avec le-s pays qui leur sont associés. Un des apports majeurs de cette étude était d'évoquer les jeux identitaires qui peuvent sous-tendre les pratiques de lecture de livres.

[...] acheter un livre en langue étrangère implique évidemment de connaître cette langue ou tout au moins de s'intéresser à elle, et donc d'avoir une certaine relation avec la culture en question. Qu'il s'agisse d'un Français « de souche » voulant lire dans une langue autre, d'un étranger pratiquant ainsi sa propre langue, d'un Français qui entretient son rapport aux « origines » en lisant la langue de ses ancêtres, ou d'une autre situation, à tous les coups se pose, dans le fait en apparence trivial qu'est l'achat d'un livre, dans ces phrases et ces gestes souvent minimes qu'échangent clients et libraires, voire les clients entre eux, 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.<sup>60</sup>

Enfin, deux enquêtes évoquant des lecteurs plurilingues ont eu pour cadre la Bibliothèque publique d'information (BPI) du centre Georges-Pompidou à Paris. Il faut dire que la BPI a été envisagée dès sa fondation comme un centre de ressources multilingue, dont un tiers du fonds était constitué d'ouvrages en d'autres langues que le français<sup>61</sup>. En outre, les auteurs de ces études ont travaillé ou travaillent encore à la BPI : fréquentant quotidiennement un lieu conçu pour attirer ou « fabriquer » des lecteurs plurilingues, il leur aurait été difficile de ne pas les remarquer.

Dans *Babel à Beaubourg*, Jean-François Barbier-Bouvet s'est intéressé au tout début des années 1980 aux usagers de la médiathèque des langues, créée en 1977 soit un an après l'ouverture de la bibliothèque. L'enquête portait sur « l'autodidaxie linguistique » et se concentrait sur la médiathèque des langues, qui offrait des manuels d'apprentissage, mais aussi des livres, films, périodiques, disques, etc. Il apparaissait que ses usagers étaient pour moitié des Français et pour moitié des étrangers – principalement des étudiants. Ces derniers ne fréquentaient pas seulement la médiathèque pour apprendre le français, beaucoup venaient pour y apprendre d'autres langues (anglais, italien, allemand, arabe, espagnol, russe, etc.) et certains pour y être en contact avec « leur propre langue ». L'auteur explique que ce dernier usage de la médiathèque n'avait pas été prévu par ces concepteurs, qu'il s'agissait là d'un « détournement d'usage »<sup>62</sup>.

---

<sup>60</sup> BUCH, E., « Sociabilités du livre et identités culturelles : les librairies en langue étrangère à Paris », in BUCH, E. & al., *Sociabilités du livre et communautés de lecteurs*, 1996, p. 224-225.

<sup>61</sup> BARBIER-BOUVET, J.-F., *Babel à Beaubourg*, 1982, p. 4-5.

<sup>62</sup> BARBIER-BOUVET, J.-F., *Babel à Beaubourg*, 1982, p. 19-20 et 38.



Le questionnaire distribué à 740 utilisateurs de la médiathèque contenait une question sur leurs « compétences » dans la langue qu'ils apprenaient à la BPI (« notions », « lue », « écrite », « parlée »). 21 % des répondants indiquaient qu'ils lisaient dans cette langue, dont un tiers (7,7 % du total) qu'ils ne faisaient que la lire<sup>63</sup>. Il apparaissait en outre que les activités d'apprentissage linguistique à la médiathèque se doublaient, dans la majorité des cas, d'une fréquentation de la bibliothèque.

Reste que, d'ores et déjà, *les deux tiers (67 %) des utilisateurs de la médiathèque sont simultanément des utilisateurs de la bibliothèque*, l'association de la pratique de l'une et de l'autre pouvant se faire avec une intensité variable selon les individus ; tout au plus faut-il souligner l'existence parmi eux d'une petite minorité (11 %) qui fréquente en fait presque exclusivement la bibliothèque, leur passage dans les laboratoires de langue restant tout à fait secondaire et accidentel.<sup>64</sup>

Cet alliage entre auto-apprentissage et usage de biens culturels non dédiés à l'apprentissage linguistique s'observait notamment chez les lecteurs préparant un voyage, les étudiants et ceux qui apprenaient une langue en vue d'améliorer leur situation professionnelle. La moitié de ceux qui fréquentaient les deux espaces de la BPI lisaient ou consultaient « des ouvrages dans la langue qu'ils étaient en train d'apprendre ». C'est étrangement chez ceux qui déclaraient fréquenter la médiathèque des langues « pour [se] cultiver » qu'on trouvait le moins d'utilisateurs du fonds de la bibliothèque. Jean-François Barbier-Bouvet qualifie cette démarche d'« autodidaxie purement linguistique », dans laquelle l'apprentissage d'une langue n'a pas d'autres finalités que l'apprentissage de cette langue<sup>65</sup>.

Trois décennies plus tard, le fonds multilingue reste un atout de la BPI, qui met en avant ses « collections multiculturelles » et son « fonds très important de littérature en langue originale »<sup>66</sup>. Lors d'une enquête menée auprès de 28 usagers du secteur « Langues et littératures », Françoise Gaudet a rencontré 4 lecteurs plurilingues. Donald, ancien enseignant d'anglais de 50 ans, était sans domicile fixe et dormait dans la rue.

Il vient désormais tous les jours à la BPI jusqu'à 22 heures après être passé à la soupe populaire du Père-Lachaise. Depuis l'âge de 4 ans, Donald a toujours un livre sur lui. Le jour de l'entretien, il sort de son sac les œuvres de Rimbaud, Cros, Corbières et Lautréamont (coll. « Bouquins »), empruntées dans sa bibliothèque de quartier : « Avec ça, *you know*, on peut survivre. » Sa fierté est d'être toujours en possession d'une carte d'inscrit dans le réseau des bibliothèques de la Ville de Paris. [...] En lecteur expert, il pratique à la BPI différents types de lecture : lecture suivie, lecture de prélèvement, lecture exploratoire,

---

<sup>63</sup> BARBIER-BOUVET, J.-F., *Babel à Beaubourg*, 1982, p. 44-45.

<sup>64</sup> BARBIER-BOUVET, J.-F., *Babel à Beaubourg*, 1982, p. 122 (il souligne).

<sup>65</sup> BARBIER-BOUVET, J.-F., *Babel à Beaubourg*, 1982, p. 123-125.

<sup>66</sup> Site de la BPI, page « Les collections », mise à jour le 14/05/2012, consultée le 03/09/2013.

relecture... Il utilisait aussi les collections pour des raisons professionnelles avant de perdre son emploi, notamment pour ses activités de recherche.<sup>67</sup>

Doctorante en arts plastiques, Nassira, « étrangère » d'environ 25 ans, consultait des livres en français pour sa thèse, tout en lisant *Madame Bovary* en arabe pour elle-même. Li, âgée d'une cinquantaine d'années, apprenait le français à la médiathèque des langues et venait « reposer ses yeux fatigués par les caractères occidentaux » dans les rayonnages de livres en chinois. Enfin, Pierre, enseignant passionné de la BPI et des langues romanes, puisait dans les collections de littérature en occitan, en catalan, en espagnol, en italien et en français, sans dédaigner les ouvrages d'histoire en corse<sup>68</sup>.

Dans les études qualitatives menées par des sociologues français, il est frappant de constater que, en dehors des enquêtes réalisées à la BPI ou par Esteban Buchs, la question des langues de lecture apparaît à l'initiative des interrogés et non des enquêteurs et qu'elle donne rarement lieu à une réflexion approfondie. Le lectorat plurilingue semble être considéré, en France, comme un groupe élitiste aux pratiques exceptionnelles. Pourtant, selon les données récoltées par les mêmes chercheurs, ce public paraît composé de personnes d'âges très différents, migrantes ou non-migrantes, d'origines sociales relativement diverses et qu'on rencontre jusqu'en prison.

### **2.2.2. Enquêtes espagnoles**

Dans le domaine qualitatif comme dans le quantitatif, les chercheurs espagnols ont apparemment devancé leurs homologues français dans la prise en compte des pratiques de lecture plurilingues ordinaires. Dans les études présentées ci-après, les enquêteurs se sont explicitement intéressés aux langues de lecture des gens qu'ils interrogeaient.

Le rapport daté de 2009 de la fondation Germán Sánchez Ruipérez (Fundación GSR), intitulé *La percepción de los inmigrantes sobre la lectura*, rend compte de pratiques de lecture plurilingues d'individus migrants. Cette enquête par entretiens et groupes de discussion a été menée auprès d'enfants (9-14 ans) et adultes (30-50 ans) vivant dans le district d'Arganzuela à Madrid. Ils étaient originaires de quatre zones différentes : Europe de l'Est (Roumanie, Bulgarie, Ukraine), Chine, Amérique latine (Équateur, Pérou, Bolivie Colombie) et Maroc. Les enquêtés étaient aussi distingués par leur genre, leur âge et leur pratique habituelle ou non de la lecture (livres et presse)<sup>69</sup>.

---

<sup>67</sup> GAUDET, F., « L'intime et l'étrange. Lire de la fiction en bibliothèque », in EVANS, C. (dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet*, 2011, p. 214.

<sup>68</sup> GAUDET, F., « L'intime et l'étrange. Lire de la fiction en bibliothèque », in EVANS, C. (dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet*, 2011, p. 215-216, 217-219 et 228.

<sup>69</sup> FUNDACIÓN GSR, *La percepción de los inmigrantes sobre la lectura*, 2009, p. 5-6.

Les adultes originaires de pays hispanophones d'Amérique latine semblaient ne lire qu'en castillan. En revanche, les adultes venus de Chine, d'Europe de l'Est ou du Maghreb lisaient généralement la presse ou des livres en castillan et dans leur langue de scolarisation initiale. Les types d'ouvrages et de périodiques consommés variaient grandement d'un groupe géographique à l'autre, mais aussi entre hommes et femmes à l'intérieur de chaque groupe. Quant aux enfants, leur lecture d'une autre langue que le castillan dépendait essentiellement de la durée de leur séjour en Espagne<sup>70</sup>. Les interrogés déclaraient se fournir dans les bibliothèques publiques et les grandes surfaces commerciales pour les ouvrages en espagnol, les marchés d'occasion et les bouquineries pour les ouvrages en d'autres langues. La plupart trouvaient l'accès à la lecture bien plus aisé en Espagne que dans leur pays d'origine (presse gratuite, bibliothèques publiques, valorisation de la lecture à Madrid, etc.)<sup>71</sup>.

Les motivations pour lire – toutes langues confondues – chez les adultes migrants se distinguaient, par l'importance accordée aux lectures utiles, de celles de l'ensemble de la population adulte espagnole qui place le plaisir en tête des raisons de lire. En effet, ces personnes mentionnaient d'abord l'avancement professionnel, le désir d'information, l'émulation ou la mode, l'apprentissage de la langue, l'accompagnement des enfants et enfin le divertissement. Les enfants migrants, en revanche, indiquaient des raisons de lire similaires à celles de tous les enfants espagnols : apprentissage, humour, curiosité, évasion, etc. Les rédacteurs notent que les interrogés avaient plus souvent tendance à minorer leurs pratiques littéraires, en n'osant pas toujours s'attribuer le statut de « lecteur », même s'ils lisaient effectivement. Outre une certaine idéalisation de la lecture, des visions dépréciatives de cette activité (non vitale, obstacle à la socialisation, loisir de luxe) semblaient constituer des obstacles à sa pratique<sup>72</sup>.

La lecture de plusieurs langues n'est pas, en Espagne, l'apanage des migrants, comme en témoignent deux chapitres du rapport de 2008 sur *La lectura en España*. Jesús Contreras s'est penché sur les pratiques lectorales en langues autres que leur-s langue-s première-s de 32 adolescents et 32 jeunes professionnels espagnols (autant de femmes que d'hommes)<sup>73</sup>. Son étude s'appuyait sur des groupes de discussion organisés à Barcelone, Madrid, León et Séville. Les participants ont évoqué des lectures de livres, de périodiques, de sous-titres et de sites Internet. Ils étaient surtout amenés à lire en anglais – parfois en d'autres langues européennes – dans différents domaines de leur vie quotidienne, avec des objectifs distincts. Les adolescents ont évoqué la lecture

---

<sup>70</sup> FUNDACIÓN GSR, *La percepción de los inmigrantes sobre la lectura*, 2009, p. 16-19.

<sup>71</sup> FUNDACIÓN GSR, *La percepción de los inmigrantes sobre la lectura*, 2009, p. 23 et 50-51.

<sup>72</sup> FUNDACIÓN GSR, *La percepción de los inmigrantes sobre la lectura*, 2009, p. 36 et 51-52.

<sup>73</sup> CONTRERAS, J., "Leer en tiempos modernos: adolescentes y jóvenes profesionales frente a la lectura", in MILLÁN, J. A. (coord.), *La lectura en España*, 2008, p. 153-190.

d'ouvrages par contrainte scolaire – accueillie avec plus ou moins d'entrain –, le visionnage de films et séries télévisées en anglais avec sous-titres ou l'« obligation » de lire des sites Internet pour les “aficionados” de certains sports (basket ball, surf, skate board) ou des ouvrages pour les amateurs de fantasy. Quant aux jeunes professionnels, ils ont mentionné des lectures en d'autres langues suscitées par des séjours en immersion, ainsi que des pratiques de lecture de travail et de loisir :

- El año pasado me fui a hacer un curso de inglés en Estados Unidos y, desde entonces, empecé a leer en inglés y me gustó. Me animé. Empecé a leer en inglés y ahora mismo leo más en inglés que en español. [...]
- Generalmente, leo en inglés porque, en el ámbito del trabajo, aquí en España, hay muy poca información actualizada. Entonces, tengo que acudir a textos en inglés, de otros países.
- Intento entender a los autores en su lengua. O sea la versión original. Suelo leer inglés, francés e italiano, sobre todo.<sup>74</sup>

L'étude de Javier Candeira concerne uniquement les lectures professionnelles de 14 personnes ayant entre 30 et 50 ans. Il a cherché à distribuer son questionnaire à des professionnels de divers secteurs (art, biologie, banque, administration, droit, armée, psychologie, etc.), en évitant ces « lecteurs professionnels » que sont les éditeurs, les scientifiques et les journalistes. Les questions visaient, entre autres, à connaître les langues dans lesquelles les interrogés lisaient dans le cadre de leur travail. Tous les répondants ont déclaré lire dans des langues étrangères (surtout l'anglais, mais aussi le français, l'italien, etc.) et, pour certains, dans des langues de communautés autonomes (galicien, catalan). Entre 20 % et plus de 70 % de leurs lectures professionnelles étaient réalisées dans une langue autre que le castillan et tous signalaient que la proportion de ces lectures avait augmenté depuis le début de leur carrière<sup>75</sup>. Ces résultats font dire au directeur de la publication, José Antonio Millán, que les recherches sur la lecture doivent désormais tenir compte de “una nueva dimensión”, car : “‘lectura en España’ no es igual a ‘lectura en español’ (o en cualquier otra de las lenguas cooficiales)”<sup>76</sup>.

---

<sup>74</sup> « – L'année dernière j'ai suivi un cours d'anglais aux États-Unis et, depuis, j'ai commencé à lire en anglais et j'ai aimé. Ça m'a motivé. J'ai commencé à lire en anglais et maintenant je lis plus en anglais qu'en espagnol. [...] – En général, je lis en anglais parce que, dans le cadre du travail, ici en Espagne, il y a très peu d'informations à jour. Donc je dois aller chercher des textes en anglais, d'autres pays. – J'essaie de comprendre les auteurs dans leur langue. C'est-à-dire en version originale. Habituellement je lis l'anglais, le français et l'italien, surtout. » CONTRERAS, J., “Leer en tiempos modernos: adolescentes y jóvenes profesionales frente a la lectura”, in MILLÁN, J. A. (coord.), *La lectura en España*, 2008, p. 162-164 (traduction M. R.).

<sup>75</sup> CANDEIRA, J., “Avatares de la lectura profesional, 1980-2000”, in MILLÁN, J. A. (coord.), *La lectura en España*, 2008, p. 245-260.

<sup>76</sup> [...] « “lecture en Espagne” n'est pas synonyme de “lecture en espagnol” (ou en n'importe quelle autre langue co-officielle) ». MILLÁN, J. A., “Los modos de la lectura digital”, in MILLÁN, J. A. (coord.), *La lectura en España*, 2008, p. 309 (traduction M. R.).

### 3. Lecteurs plurilingues dans des travaux de didactique des langues

En didactique des langues et des cultures, les études sur la lecture en langue étrangère sont innombrables. Il existe également beaucoup de travaux sur l'apprentissage de la lecture par des enfants plurilingues<sup>77</sup>. Cependant, la plupart de ces recherches portent uniquement sur des activités de lecture effectuées à l'initiative d'un enseignant dans un contexte d'apprentissage formel, ou sous le contrôle d'un chercheur dans le cadre d'une expérience scientifique. De tels travaux sont indispensables, mais c'est bien *la lecture en langue étrangère* ou *l'apprentissage de la lecture par des enfants plurilingues* qui constitue leur objet d'étude, pas *les pratiques de lecture plurilingues* en tant que telles. On n'évoquera donc, dans cette section, que des recherches dans lesquelles apparaissent des lecteurs plurilingues réels, dont les pratiques de lecture en différentes langues débordent du cadre de l'apprentissage formel. Le présent travail se concentrant sur la lecture de livres, imprimés ou numériques, on présentera en priorité des études mentionnant – entre autres – l'usage de ces supports.

#### 3.1. Plurilittéracie chez des enfants et adolescents

Dans le courant des “multilingual literacies”, des chercheurs se sont penchés sur les usages de l'écrit chez des enfants de migrants dont la ou les langues familiales diffèrent de celle-s de leur-s école-s, notamment en Grande-Bretagne et en Amérique du Nord.

Il n'est, en effet, pas rare que, dans les diasporas, les parents ou les grands-parents tentent d'enseigner aux enfants la ou les langues écrites dans lesquelles ils ont eux-mêmes été scolarisés ou qui sont partagées par d'autres migrants venus du même pays. Dans les familles originaires du Bangladesh installées au Royaume-Uni, beaucoup de (grands-)parents tiennent à transmettre le sylheti, la langue qu'ils parlent au quotidien, mais aussi le bengali oral et écrit, qu'ils lisent à leurs enfants, et l'arabe dans certaines familles musulmanes<sup>78</sup>. Au Canada anglophone, Danièle Moore a travaillé sur les pratiques plurilittéraciées d'enfants d'origine chinoise inscrits dans des programmes d'immersion en français<sup>79</sup>. Outre le français scolaire, les jeunes interrogés apprenaient donc à lire l'anglais et les caractères chinois, à la maison ou dans une école chinoise, et

---

<sup>77</sup> Voir notamment : PERREGAUX, C., *Les Enfants à deux voix*, 1994 ; SOLLARS, V. (dir.), *Aspects de l'alphabétisation multilingue* [2002], 2004.

<sup>78</sup> BLACKLEDGE, A., “Power relations and the social construction of ‘literacy’ and ‘illiteracy’”, in MARTIN-JONES, M. & JONES, K. (eds), *Multilingual Literacies*, 2000, p. 66; GREGORY, E. & WILLIAMS, A., “Work or Play? ‘Unofficial’ literacies in the lives of two East London communities”, in MARTIN-JONES, M. & JONES, K. (eds), *Multilingual Literacies*, 2000, p. 37-54.

<sup>79</sup> MOORE, D., “Multilingual literacies and third script acquisition”, *International Journal of Multilingualism*, 2010, p. 322-342.

ce, même quand ils parlaient en famille une autre langue chinoise que le mandarin, voire la langue d'un autre pays comme le japonais.

All children (boys and girls alike) held books in very high esteem and were proud to show them and discuss them with the researcher. They owned a very high number of books, in Chinese, English and French. [...] The 14 children reported various practices regarding story reading at home. When grandparents lived with the families, they seemed to be in charge of story telling, and reading in Chinese and reciting poems with the young children. Some children also reported their families read the Bible in Chinese at home (before going to bed) [...]. When parents were well educated in English, reading in English would be encouraged as well. Most children (especially the girls) spent more time engaged in reading activities out of school than in the classroom, especially in English [...].<sup>80</sup>

Pour étonnant qu'elle puisse paraître, cette initiation à la lecture en trois langues, de façon quasi-simultanée, répond à des besoins sociaux importants. Ce plurilinguisme précoce vise, d'une part, à une intégration réussie dans la société canadienne au sens large et, d'autre part, le maintien de liens linguistiques et culturels avec le pays d'origine des parents et la communauté chinoise de Vancouver<sup>81</sup>.

Dans bien des cas étudiés, la raison pour laquelle les enfants sont familiarisés avec l'écrit en trois langues est la fonction religieuse et communautaire d'une langue qui n'est pas parlée en famille ni utilisée à l'école. Andrey Rosowsky, entre autres, s'est intéressé à ce qu'il appelle les "liturgical literacies" (« littéracies liturgiques »), soit les langues sacrées enseignées aux enfants – parfois aussi à des adultes – dans des écoles religieuses : l'arabe, l'hébreu et le pendjabi classique<sup>82</sup>. Comme Ann Williams et Eve Gregory, il insiste sur la nécessité, pour les enseignants des écoles publiques, de tenir compte des différentes langues et cultures à travers lesquelles ces enfants construisent leurs rapports à la lecture et l'écriture<sup>83</sup>.

---

<sup>80</sup> « Tous les enfants (garçons et filles) tenaient les livres en haute estime et étaient fiers de les montrer et d'en discuter avec la chercheuse. Ils possédaient un très grand nombre de livres, en chinois, en anglais et en français. [...] Concernant la lecture d'histoires à la maison, les 14 enfants ont indiqué différentes pratiques. Quand les grands-parents vivaient avec les familles, ils étaient, semble-t-il, chargés de raconter des histoires, de lire en chinois et de réciter des poèmes chinois aux jeunes enfants. Des enfants ont également rapporté que leurs familles lisaient la Bible en chinois à la maison (avant d'aller au lit) [...]. Lorsque les parents ont un bon niveau en anglais, la lecture en anglais serait également encouragée. La plupart des enfants (surtout les filles) consacraient plus de temps à lire en dehors du temps scolaire que dans la salle de classe, notamment en anglais [...]. » MOORE, D., "Multilingual literacies and third script acquisition", *International Journal of Multilingualism*, 2010, p. 329-330 (traduction M. R.).

<sup>81</sup> MOORE, D., "Multilingual literacies and third script acquisition", *International Journal of Multilingualism*, 2010, p. 339.

<sup>82</sup> ROSOWSKY, A., "Faith, phonics and identity", *Literacy*, 2013, pp. 1-12

<sup>83</sup> GREGORY, E. & WILLIAMS, A., "Work or Play? 'Unofficial' literacies in the lives of two East London communities", in MARTIN-JONES, M. & JONES, K. (eds), *Multilingual Literacies*, 2000, p. 37-54; ROSOWSKY, A., "Reading and Culture", *English in Education*, 2010, pp. 45-53.

La double ou triple scolarisation de ces enfants et leurs pratiques littéraciées dans le cadre familial ne leur garantissent pas des compétences équilibrées dans leurs langues écrites. Les témoignages que Roxy Harris, Constant Leung et Ben Rampton ont recueillis auprès d'adolescents londoniens originaires du sous-continent indien montrent la disparité des usages entre les langues écrites de la maison (gujarati, pendjabi, ourdou, hindi, anglais), les langues de l'école (anglais, allemand) et la langue liturgique de certains élèves (arabe). Ces discours laissent entrevoir des rapports parfois contradictoires et distendus entre langues d'identification et langues de l'écrit. C'est souvent dans leur principale langue de scolarisation, qui est aussi la langue majoritaire du pays où ils vivent, que ces jeunes ont le plus de facilité à lire<sup>84</sup>.

À la fin des années 1990, Bonny Norton et Karen Vanderheyden ont mené une enquête auprès de jeunes lecteurs de la série de comics américaine *Archie*, dans une école de Vancouver. Elles ont notamment interviewé 10 (pré)adolescents dont l'anglais n'était pas la langue familiale. 6 d'entre eux ne lisaient pas seulement des bandes dessinées en anglais, mais aussi dans leur langue familiale ou sa variété standard (chinois, coréen, etc.). Les pratiques de lecture d'*Archie* étaient jugées très bénéfiques, par les jeunes lecteurs, pour améliorer leurs compétences en anglais et mieux connaître la culture nord-américaine. Par les discussions autour de la série et les échanges de volumes, elles constituaient un moyen de s'intégrer parmi les autres enfants et de se sentir acteur social à part entière. La lecture de BD apparaissait comme une activité aussi dévalorisée par les adultes (parents, enseignants) qu'elle était valorisée et perçue comme utile par les interrogés. Les auteures incitaient donc enseignants et parents à porter un regard plus indulgents sur les lectures de BD, qui favorisent le développement de pratiques linguistiques et littéraciées et surtout le partage de références communes entre enfants d'origines différentes<sup>85</sup>.

De jeunes lecteurs plurilingues figurent dans trois études publiées, en 2009, dans un numéro du *Journal of Asian Pacific Communication* consacré aux pratiques littéraciées d'élèves asiatiques en Amérique du Nord<sup>86</sup>. Les 4 *teenagers* japonais évoqués dans l'article de Mari Haneda et Gumiko Monobe sont des enfants d'expatriés destinés à retourner au Japon au terme de la mission professionnelle de leurs parents. En dépit d'une prédominance du japonais, leurs pratiques de lecture n'en sont pas moins bilingues et concernent des genres éditoriaux variés (mangas, vulgarisation scientifique,

---

<sup>84</sup> HARRIS, R., LEUNG, C. & RAMPTON, B., "The Idealised Native Speaker", *TESOL Quarterly*, 1997, pp. 543-560; HARRIS, R., LEUNG, C. & RAMPTON, B., "Globalization, diaspora and language education in England", in BLOCK, D. & CAMERON, D. (eds), *Globalization and Language Teaching*, 2002, pp. 29-46.

<sup>85</sup> NORTON, B. & VANDERHEYDEN, K., "Comic book culture and second language learners", in NORTON, B. & TOOHEY, K. (eds), *Critical pedagogies and language learning*, 2004, pp. 201-221.

<sup>86</sup> YI, Y. & HIRVELA, A. (eds), *Journal of Asian Pacific Communication*, 2009.

classiques, romans pour adolescents, etc.). Les auteures signalent une étroite corrélation entre les pratiques de lecture extrascolaires de ces adolescents et la valeur qu'ils attribuent à leur scolarisation en anglais – représentant un enjeu plus important chez les filles, qui envisagent de revenir étudier aux États-Unis, que chez les garçons dont le futur se dessine plutôt au Japon<sup>87</sup>. Youngjoo Yi et Hyungmi Joo ont, séparément, enquêté auprès d'adolescents coréens-américains, migrants ou enfants de migrants. Hyungmi Joo insiste sur la diversité des livres (BD, romans, biographies, Bible, etc.) lus par 4 adolescentes en anglais et en coréen, à des fins de divertissement ou dans le cadre religieux<sup>88</sup>. Youngjoo Yi s'intéresse aux enjeux identitaires des pratiques littéraciées de deux adolescents – dont la lecture de bandes dessinées et de romans en ligne –, activités qui participent à leur sentiment de mener des “double lives” (« doubles vies »)<sup>89</sup>.

### 3.2. Adultes lisant en plusieurs langues

Bien souvent, derrière la plurilittéracie des enfants apparaît en filigrane celle de leurs parents. Dans son étude sur des familles originaires du Gujarat vivant dans le Nord-Est de Londres, Raymonde Sneddon indique que les parents lisent fréquemment des livres et d'autres supports en plusieurs langues, pour eux-mêmes ou à leurs enfants.

Whereas those educated in the UK had to rely on community or family for literacy in their home language, those educated in the Indian subcontinent generally had schooling in Gujarati, English, Urdu or Hindi and a few had experience of other languages. In the sample as a whole, two thirds of the men and over one third of the women claimed some literacy in three languages or more. [...] Arabic and Urdu were primarily used for religious purposes (and Urdu was also used for reading literature and newspapers and magazines). Gujarati and English, on the other hand, were “working languages”.<sup>90</sup>

On retrouve cette répartition des rôles entre l'ourdou (langue de la diaspora et de l'accès aux productions culturelles du pays d'origine), l'arabe classique (langue religieuse) et

---

<sup>87</sup> HANEDA, M. & MONOBE, G., “Bilingual and biliteracy practices. Japanese adolescents living in the United States”, in YI, Y. & HIRVELA, A. (eds), *Journal of Asian Pacific Communication*, 2009, pp. 7-29.

<sup>88</sup> JOO, H., “Literacy practices and heritage language maintenance”, in YI, Y. & HIRVELA, A. (eds), *Journal of Asian Pacific Communication*, 2009, pp. 76-99.

<sup>89</sup> YI, Y., “Adolescent literacy and identity construction among 1.5 generation students”, in YI, Y. & HIRVELA, A. (eds), *Journal of Asian Pacific Communication*, 2009, pp. 101-129.

<sup>90</sup> « Si ceux qui ont étudié au Royaume-Uni ont dû compter sur leur communauté ou leur famille pour apprendre à lire et à écrire dans leur langue familiale, ceux qui ont grandi dans le sous-continent indien ont généralement été scolarisés en gujarati, anglais, ourdou ou hindi et quelques-uns ont appris d'autres langues. Sur l'ensemble de l'échantillon, les deux tiers des hommes et plus d'un tiers des femmes ont déclaré un certain degré de littéracie en trois langues ou plus. [...] L'arabe et l'ourdou étaient surtout utilisés dans le cadre religieux (l'ourdou servant aussi à la lecture d'œuvres littéraires, de journaux et de magazines). En revanche, le gujarati et l'anglais étaient des “langues professionnelles”. » SNEDDON, R., “Language and literacy practices in Gujarati Muslim families”, in MARTIN-JONES, M. & JONES, K. (eds), *Multilingual Literacies*, 2000, pp. 117-118 (traduction M. R.).



l'anglais (langue majoritaire du pays de résidence) dans des familles originaires du Nord du Pakistan qui communiquent en pendjabi au quotidien<sup>91</sup>.

Dans son article "Enterprising women", Marilyn Martin-Jones dessine le portrait de deux femmes originaires du Gujarat ayant migré en Grande-Bretagne. Firouzaben, qui a grandi en Afrique, a appris à lire l'ourdou et l'arabe ; elle regrette que sa mère ne lui ait pas enseigné le gujarati. C'est en anglais qu'elle est devenue grande amatrice de romans sentimentaux et d'essais religieux<sup>92</sup>. Shobanaben a, quant à elle, grandi en Inde où elle a appris à lire en gujarati, ainsi qu'en hindi et en sanscrit, avant d'apprendre l'anglais au secondaire. Ce répertoire plurilingue, ainsi qu'un goût prononcé pour le chant et la lecture de livres lui ont permis, après sa migration, de transmettre le gujarati à ses fils par des lectures d'accompagnement, d'effectuer des traductions pour des membres de la diaspora indienne, d'enseigner la langue et la culture du Gujarat dans une école communautaire et de devenir auteure et interprète de chants en gujarati et en hindi<sup>93</sup>. Dans ces études, les pratiques de lecture de livres des personnes interrogées sont cependant peu détaillées, car ces travaux portent surtout sur les enjeux sociaux et identitaires de l'ensemble de leurs activités littéraires.

Enseignante de langue et de littérature basque, Mari Jose Olaziregi a mené au début des années 1990 une enquête pour connaître les pratiques de lecture de littérature des jeunes "euskaldunes" (« bascophones », mot basque auquel elle ajoute un suffixe castillan), qu'elle définit comme ceux qui parlent, lisent et écrivent en basque avec fluidité. L'enseignement du basque ayant (re)commencé dans les années 1960, mais s'étant surtout développé au début des années 1980<sup>94</sup>, cette enquête concernait la première génération d'élèves à avoir suivi une scolarisation bilingue. À partir de 3 000 questionnaires distribués à des lycéens et étudiants, elle a établi qu'entre 80 % et 90 % des jeunes interrogés lisaient – de gré ou de force – des ouvrages littéraires en basque *et* en castillan. Toutefois, en dehors des romans de Bernardo Atxaga, très prisés par les jeunes interrogés, les livres lus en basque l'étaient généralement sur prescription scolaire ; de ce fait, ils se retrouvaient nettement moins appréciés que les best-sellers ou classiques de littérature de genre (Ken Follet, J. R. R. Tolkien, etc.) lus en traduction espagnole sur les conseils de proches. En outre, la littérature contemporaine en basque

---

<sup>91</sup> ROSOWSKY, A., "Muslim, English, or Pakistani? Multilingual identities in minority ethno-religious communities", in MARTINEZ, P. & al. (dir.), *Plurilinguismes et Enseignement*, 2008, p. 127-137.

<sup>92</sup> MARTIN-JONES, M., "Enterprising women: Multilingual literacies in the construction of new identities", in MARTIN-JONES, M. & JONES, K. (eds), *Multilingual Literacies*, 2000, p. 157-162.

<sup>93</sup> MARTIN-JONES, M., "Enterprising women: Multilingual literacies in the construction of new identities", in MARTIN-JONES, M. & JONES, K. (eds), *Multilingual Literacies*, 2000, pp. 162-168.

<sup>94</sup> CENOZ, J., "Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country", *AILA Review*, 2008, p. 15; HUGUET, Á., "Small languages and school", *International Journal of the Sociology of Language*, 2006, p. 151.

n'avait qu'une faible place à l'université et disposait de moindres canaux de promotion que celle écrite ou traduite en castillan, ce qui n'en favorisait pas la lecture. Pour toutes ces raisons, Mari Jose Olaziregi constatait une tendance à la baisse des lectures de romans en basque entre le lycée et l'université<sup>95</sup>.

L'enquête par questionnaire réalisée en 2005-2006 par Marsha Bensoussan auprès de 226 étudiants de trois établissements universitaires de Haïfa montre que les étudiants israéliens sont – et même doivent être – des lecteurs plurilingues et qu'ils utilisent différents supports de lecture (sites Internet, périodiques, livres). L'inégalité de statut entre les deux langues fait que ceux qui ont eu l'arabe comme première langue de scolarisation lisent quasiment tous en hébreu. Par ailleurs, d'autres étudiants ont une langue première non locale, le plus souvent le russe, qu'ils continuent à lire en parallèle de l'hébreu. Enfin, l'anglais – auquel peuvent s'ajouter d'autres idiomes – est une langue de lecture presque inévitable pour tous les interrogés. Les lectures de loisir apparaissent plus fréquentes en langues premières et les lectures à visées académiques ou sociales s'effectuent surtout en langues secondes ou étrangères. Les pratiques utilitaires de lecture étant plus importantes, en quantité, que celles de divertissement, les étudiants en Israël lisaient donc plus souvent en langue seconde ou étrangère<sup>96</sup>.

Clara Mortamet s'est penchée sur les pratiques culturelles de 74 étudiants vivant dans la ville française de Rouen. Elle y compare les langues d'accès à différents médias (télévision, radio, presse, livres, etc.) chez des étudiants (dont les parents sont) originaires de Turquie, du Maghreb, d'Afrique subsaharienne – pour la plupart ayant grandi en France – et des étudiants « d'origine "franco-française" ». Si la présentation des réponses recueillies par questionnaire ne permet pas de savoir quelle était précisément la part des lecteurs plurilingues parmi ces étudiants<sup>97</sup>, cette recherche fait apparaître de grands déséquilibres entre les pratiques des différents groupes d'interrogés. Les étudiants d'origine turque déclarent lire des livres dans leur « langue d'origine » plus souvent que les étudiants originaires du Maghreb et d'Afrique subsaharienne<sup>98</sup>. Toutefois, ces derniers sont proportionnellement plus nombreux à lire la presse en

---

<sup>95</sup> OLAZIREGI ALUSTIZA, M. J., "Aproximación sociológica a los hábitos de lectura de la juventud vasca", *Oihenart*, 2000, p. 79-93.

<sup>96</sup> BENSOUSSAN, M., "Reading preferences and expectations of multilingual Israeli university students", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2009, pp. 465-480.

<sup>97</sup> Les questions sur la lecture de livres étaient rédigées ainsi : « En dehors de toute activité scolaire, lisez-vous des livres en français ? » et, pour les étudiants d'origine étrangère : « Lisez-vous dans votre langue d'origine ? » Les chiffres recueillis figuraient dans des tableaux séparés. Il semble qu'une 3<sup>e</sup> question ait été posée, concernant la lecture de livres « en langue étrangère », mais les résultats ne figurent pas dans l'article et sont résumés par cette phrase : « Si l'on considère toujours seulement ceux qui lisent, il n'y a pas de lien enfin entre la fréquence de lecture en langues étrangères et l'origine des étudiants. » MORTAMET, C., « Usages des langues au quotidien », *Glottopol*, 2005, p. 54-55.

<sup>98</sup> Elle précise qu'il n'y avait pas de locuteurs du kurde ou d'autres langues minoritaires de Turquie parmi les interrogés. MORTAMET, C., « Usages des langues au quotidien », *Glottopol*, 2005, p. 47.

« langue étrangère », et pas seulement en anglais. Clara Mortamet interprète ce point comme une façon de « compenser une domination trop exclusive du français dans leur accès à l'information et à la culture, en France comme dans leur pays d'origine »<sup>99</sup>. Son article montre que les disparités entre les différents groupes d'étudiants sont liées, entre autres, aux inégalités de statut des langues et aux écarts entre les productions culturelles : l'offre éditoriale turque est florissante alors que les langues africaines et le berbère sont peu ou pas publiés ; parler l'arabe marocain ou algérien ne suffit pas pour accéder à la lecture en arabe standard, quand on n'a été scolarisé qu'en français<sup>100</sup>.

C'est aussi par questionnaire qu'Ève-Marie Rollinat-Levasseur a recueilli des données sur les pratiques de lecture d'une centaine d'étudiants inscrits à des cours de français langue étrangère à Paris (niveaux B1 à C1). Si le questionnaire dans son ensemble cherchait à reconstituer l'« autobiographie [de] lecteur » de chacun des interrogés, l'analyse qu'on a pu lire concerne uniquement leur « expérience de lecture en français ». Il en ressort que la lecture de livres est souvent perçue comme une activité délibérée d'auto-apprentissage linguistique, en parallèle des cours à l'université. En dépit des difficultés ou de la fatigue que peut occasionner la lecture en langues étrangères, le rapport solitaire au livre « protège l'apprenant du jugement des autres »<sup>101</sup>. La lecture d'œuvres littéraires est présentée comme favorisant « l'appropriation », voire « l'incorporation » d'éléments linguistiques et culturels qui n'est pas seulement utilitaire, puisqu'elle participe à leur « construction intime » par le déclenchement d'émotions, l'identification à des personnages et la familiarisation avec d'autres représentations du monde. Enfin, beaucoup de ces étudiants signalent que lire des livres en français leur (re)donne envie de lire des ouvrages dans leur-s langue-s première-s<sup>102</sup>.

Christiane Perregaux a, de son côté, choisi de suivre le parcours de lectrice d'une seule personne, Marta, étudiante suisse ayant grandi en Espagne jusqu'à l'âge de 11 ans. Dans son mémoire de licence, incluant son autobiographie langagière, cette future institutrice a tenté de comprendre son propre conflit avec la lecture, notamment la canonique « lecture de romans ». Elle attribuait d'abord son rejet de l'écrit à son bilinguisme : au fait d'avoir migré après avoir appris à lire en espagnol et de s'être retrouvée, adolescente, scolarisée en français. Les difficultés linguistiques et culturelles qu'elle rencontrait lors de ses lectures en langue scolaire, ainsi que son « abandon de

---

<sup>99</sup> Les étudiants d'origine « française » étaient, de leur côté, peu nombreux à lire la presse dans une autre langue et, dans ce cas, il s'agissait toujours de l'anglais. MORTAMET, C., « Usages des langues au quotidien », *Glottopol*, 2005, p. 53.

<sup>100</sup> MORTAMET, C., « Usages des langues au quotidien », *Glottopol*, 2005, p. 44-66.

<sup>101</sup> ROLLINAT-LEVASSEUR, È.-M., « Parcours de lecteurs en langue étrangère », in GODARD, A. & al. (dir.), *L'Expérience de lecture et ses médiations*, 2011, p. 249.

<sup>102</sup> ROLLINAT-LEVASSEUR, È.-M., « Parcours de lecteurs en langue étrangère », in GODARD, A. & al. (dir.), *L'Expérience de lecture et ses médiations*, 2011, p. 237-258.

l'espagnol » auraient transformé l'activité de lecture en « corvée ». En confrontant son récit personnel aux biographies langagières d'autres plurilingues ayant eu des trajectoires de migration proche de la sienne, Marta est parvenue à prendre du recul par rapport à ses expériences, à « se décentrer » et par là « se libérer » des représentations sur la lecture, les livres et le bilinguisme qui empoisonnaient son rapport à l'écrit<sup>103</sup>.

Les recherches doctorales de Chiara Bemporad ont porté sur les lectures d'œuvres littéraires par des étudiants, dans leurs langues premières et étrangères. 59 étudiants, ayant eu ou non l'italien comme langue familiale ou comme langue de scolarisation, ont participé à l'enquête qu'elle a menée en 2006 au sein du département de langue et littérature italienne de l'université de Lausanne. Les réponses révèlent des différences dans les représentations de la littérature selon que les étudiants ont été scolarisés dans un système italophone ou francophone. Les étudiants déclarent privilégier la compréhension globale plutôt que détaillée lors de la lecture d'ouvrages. Les livres en italien les plus souvent cités comme « aimés » par les étudiants sont des œuvres classiques, souvent prescrites dans un cadre scolaire<sup>104</sup>.

Son travail de thèse s'est appuyé sur des textes autobiographiques – complétés par des entretiens – rédigés par 4 apprenantes de français originaires de Suisse ou du Canada anglophone et 6 futurs enseignants de français langue étrangère originaires d'Allemagne, République Tchèque, Pologne et Russie<sup>105</sup>. Baptisé « autobiographie de lecteur plurilingue », le texte qu'elle leur a demandé d'écrire est une synthèse de la « biographie langagière », utilisée en didactique des langues, et de l'« (auto)biographie de lecteur », issue de la didactique de la littérature<sup>106</sup>. En adoptant une perspective émique – c'est-à-dire en faisant la part belle à la subjectivité des informateurs –, ainsi qu'une perspective plurilingue et sociale, qui tient compte des rapports de force entre les langues et entre les genres de textes, cette recherche met l'accent sur les représentations et les positionnements identitaires qui peuvent accompagner les pratiques de lecture, scolaires et extra-scolaires. Chiara Bemporad montre que la lecture littéraire, dans le cadre ou en marge d'apprentissages formels, participe à l'appropriation des langues des étudiants qu'elle a interrogés<sup>107</sup>. Elle signale que la ligne de partage passe moins entre la lecture « privée » et la lecture « obligée » qu'entre

---

<sup>103</sup> PERREGAUX, C., « Autobiographies croisées : la décentration libératrice d'une lectrice bilingue », in MOLINIÉ, M. (coord.), *Recherches et applications*, 2006, p. 31-41.

<sup>104</sup> BEMPORAD, C., « Attitudes et représentations face à la lecture littéraire en italien langue étrangère », in BEMPORAD, C. & JEANNERET, T. (coord.), *Études de lettres*, 2007, p. 105-127.

<sup>105</sup> BEMPORAD, C., *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues...*, 2012, p. 113, voir aussi p. 130-131.

<sup>106</sup> BEMPORAD, C., « Pour une nouvelle approche de la littérature dans la didactique des langues étrangères », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 2010, p. 67-84 ; BEMPORAD, C., *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues...*, 2012, p. 108-112.

<sup>107</sup> BEMPORAD, C., *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues...*, 2012, p. 40, 51 et 315.

« lecture-plaisir », source de divertissement, et « lecture-capital », visant l'accumulation de ressources symboliques réutilisables dans des contextes sociaux précis. Ces deux sortes de lecture apparaissent comme « fondamentales » aux yeux des étudiants car elles participent à « la construction des identités de lecteur et d'acteur social ». L'auteure plaide donc pour une prise en compte de la subjectivité des apprenants et de leur capacité de libre-choix lors de la mise en œuvre d'activités de lecture en classe<sup>108</sup>.

#### 4. Conclusion du chapitre

Force est de constater le caractère récent de la très grande majorité des travaux présentés dans ce chapitre, publiés pour la plupart dans les années 2000-2010. Les pratiques de lecture des plurilingues constituent un champ d'investigation relativement neuf, tant en sociologie qu'en didactique des langues. Un autre fait notable est la différence entre le portrait-robot du lecteur plurilingue – personnage hors du commun – dessiné par deux des textes de presse mentionnés en début de chapitre et les nombreux lecteurs ordinaires présents dans les études scientifiques.

En dépit d'approches méthodologiques et théoriques extrêmement diverses et de leurs différents terrains d'enquête, ces recherches quantitatives et qualitatives en sociologie et en didactique des langues se recoupent sur un certain nombre de points. Réunies, elles témoignent de l'existence de lecteurs plurilingues, hommes et femmes, enfants et adultes, migrants et non migrants, aux origines géographiques très diverses, qui appartiennent à différentes classes sociales et lisent des supports variés. La migration – la sienne ou celle de ses (grands-)parents –, la pratique d'une religion où l'accès aux textes sacrés se fait dans une langue classique, ainsi que la poursuite d'études universitaires et l'exercice de certaines professions semblent cependant favoriser les pratiques plurilittéraires. Les différents statuts des langues – le fait qu'elles soient écrites ou non, utilisées ou non dans la scolarisation, l'importance de l'anglais à l'échelle mondiale – et les inégalités entre les productions culturelles (offre éditoriale, etc.) paraissent avoir un fort impact sur ces pratiques. Ces études font apparaître la dimension contextualisée des pratiques de lecture en plusieurs langues, qui ne s'exercent pas partout de façon uniforme et ne sont pas investies des mêmes enjeux politiques et sociétaux. Elles révèlent que la plurilittéracie peut être extrêmement banale dans certains territoires, comme le Québec, Israël ou la Catalogne, et dans certains milieux, notamment dans les diasporas originaires d'Asie dans les pays anglo-saxons. À

---

<sup>108</sup> BEMPORAD, C., *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues...*, 2012, p. 307-308 et p. 314-315.

l'échelle des pays que sont la France et surtout l'Espagne, les enquêtes quantitatives montrent que les lecteurs plurilingues constituent une part non négligeable de la population. Enfin, nombre de ces travaux rendent compte – explicitement ou implicitement – des enjeux identitaires qui peuvent être liés aux pratiques de lecture en plusieurs langues.

On dispose donc d'un certain nombre d'éléments, quantitatifs et qualitatifs, qui nous informent sur les lecteurs plurilingues, les langues qu'ils utilisent, les livres qu'ils lisent et, dans certains cas, sur leurs motivations, leurs goûts, leurs représentations sociales, les valeurs symboliques qu'ils attribuent à leurs pratiques. Néanmoins, le domaine de la lecture en plusieurs langues comporte encore de larges zones d'ombre. Sans prétendre les éclairer toutes, le présent travail entend participer à leur exploration.

## CHAPITRE 3 :

### TERRAINS ET MÉTHODES D'ENQUÊTE

*Mais un public n'a aucune des propriétés d'un groupe officiel : ni permanent, ni limité, ni coercitif, il n'a pas fait l'objet d'une définition sociale établissant qui est lecteur et qui ne l'est pas (comme est établi qui est médecin et qui ne l'est pas ou, à des degrés moindres, qui est étudiant et qui ne l'est pas, ce qui revient toujours à établir qui est en droit de se dire médecin ou étudiant et de bénéficier par là des privilèges symboliques et matériels liés au titre) ; il doit son existence à un acte et sa survie à la reproduction de cet acte.*

Luc Boltanski & Pascale Maldidier, *La Vulgarisation scientifique et son public*, 1977, p. 2.

Le présent travail s'appuie sur des données recueillies dans quatre zones géographiques auprès de différents groupes d'informateurs, avec des outils empruntés à la sociologie mais largement utilisés en didactique des langues. Après une présentation des terrains d'enquête, on indiquera les modes de recueil et d'analyse des données, ainsi que les conséquences des conditions d'enquête sur le corpus.

#### 1. Terrains d'enquête

Afin de mieux comprendre les liens entre les pratiques plurilingues et leurs contextes sociolinguistiques et socioculturels – au sens spatial mais aussi temporel du mot « contexte », selon les recommandations de Jacqueline Billiez<sup>1</sup> –, on a choisi d'enquêter dans quatre terrains différents : la Catalogne, l'Île-de-France, le Pays basque français et la Suisse romande. Après une présentation de la situation sociolinguistique, la production éditoriale et les pratiques de lecture dans chaque terrain, on tâchera d'établir ce qui les distingue et ce qui les rapproche, avant d'évoquer leurs échanges commerciaux dans le secteur du livre.

---

<sup>1</sup> BILLIEZ, J., « Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête », in BLANCHET, P. & CHARDENET, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, 2011, p. 203-204.

## 1.1. Catalogne

On a vu que la Catalogne a connu des périodes d'autonomie politique, complète ou partielle, et des périodes de domination par l'État espagnol ([chap. 1](#)). La constitution de 1978 a fait du castillan la seule langue officielle dans l'ensemble du pays, mais a donné au catalan – comme au basque et au galicien dans leurs territoires respectifs – le statut de langue officielle en Catalogne<sup>2</sup>. La transition démocratique a permis le rétablissement de la Generalitat de Catalunya qui s'est attelée, dès le début des années 1980, à rendre le système éducatif bilingue en donnant une place croissante au catalan comme langue d'enseignement, aux côtés du castillan<sup>3</sup>. Le catalan est devenu en 1998, avec la *Llei de Política Lingüística*, la langue privilégiée des institutions publiques<sup>4</sup>. La « catalanisation » de l'éducation et de l'administration a été favorisée par le prestige social du catalan au niveau local<sup>5</sup>. Comme le fait remarquer Christian Lagarde, les rapports de force sociolinguistiques y sont particulièrement complexes :

Le clivage sociolinguistique y est en effet favorable au catalan, langue haute, puisque depuis plus d'un siècle, celle de la bourgeoisie autochtone face à un prolétariat « immigré » castillanophone. La conquête d'une autonomie politique – à l'initiative, en grande partie, de cette même bourgeoisie – n'a fait que conforter ce rapport, sans que pour autant disparaissent les rapports de domination exercés par l'État espagnol sur la région catalane. Si bien que les représentations croisées internes à la Catalogne entre communautés linguistiques sont paradoxales : les catalanophones sont à la fois dominants sociologiquement et dominés politiquement ; les castillanophones, l'inverse.<sup>6</sup>

S'il n'y a pas que les classes favorisées qui parlent catalan en Catalogne, il est vrai que les migrants qui venaient travailler à Barcelone jusque dans les années 1970 étaient, pour la plupart, originaires du Sud de l'Espagne. Depuis les années 1990, la Catalogne est devenue le territoire d'accueil de migrants venus majoritairement d'Amérique du Sud ou de « pays en voie de développement »<sup>7</sup>. Cette affluence migratoire et le désir de consolider la place du catalan ont poussé le gouvernement catalan à adopter « une

---

<sup>2</sup> LAGARDE, C., *Identité, langue et nation*, 2008, p. 94-95.

<sup>3</sup> HUGUET, Á., "Small languages and school", *International Journal of the Sociology of Language*, 2006, p. 155 ; NUSSBAUM, L., « Les défis de l'école pour le maintien et la transmission du catalan en Catalogne », *ÉLA*, 2006, p. 356-357.

<sup>4</sup> MARSHALL, S., « Langues et identités dans les interactions entre les minorités allochtones et autochtones : essentialisme, appropriation et multiplicité en Catalogne », in MARTINEZ, P. & al. (dir.), *Plurilinguismes et Enseignement*, 2008, p. 78.

<sup>5</sup> MEJÍA, A.-M. de, "Immersion education. En route to multilingualism", in MARTIN-JONES, M. & al. (eds), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, 2012, pp. 204-205.

<sup>6</sup> LAGARDE, C., *Identité, langue et nation*, 2008, p. 142-143.

<sup>7</sup> CODÓ, E. & NUSSBAUM, L., « Plurilinguisme et promotion d'une langue minoritaire », *Langage et Société*, 2007, p. 275 ; MOYER, M. G. & MARTÍN ROJO, L., "Language, migration and citizenship: new challenges in the regulation of bilingualism", in HELLER, M. (ed.), *Bilingualism*, 2007, p. 139-140.



vision très culturelle de sa propre identité nationale » qui fait de l'apprentissage du catalan la clef de l'intégration tout en promouvant – théoriquement plus que concrètement, selon Jordi Caïs Fontanella et Joan Manuel García Jorba – la diversité culturelle<sup>8</sup>. Les plus récentes statistiques linguistiques établies par l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat) semblent témoigner du relatif succès de cette politique.

llengües més freqüents	llengua inicial	llengua d'identificació	llengua habitual
català	31,64	37,25	35,64
castellà	54,99	46,53	45,92
ambdues [les deux]	3,84	8,81	11,95
àrab	2,63	2,42	1,88
aranès	0,05	0,04	0,03
romanès	0,92	0,8	0,53
gallec	0,59	0,14	..
francès	0,5	0,23	0,22
portuguès	0,44	0,26	..
rus	0,33	..	..
anglès	0,36	..	..
altres llengües	2,89	2,5	2,84
total	100	100	100

Fig. 11. Statuts des langues de la population de 15 ans et plus en Catalogne, 2008 (%).<sup>9</sup>

Le catalan y apparaît comme langue d'identification et langue habituelle pour une part de la population supérieure à celle ayant le catalan comme « langue initiale ». Quoique majoritaire, la part du castillan décroît dès lors que la question ne porte plus sur la langue familiale, mais sur la langue d'identification ou d'usage. Enfin, les taux d'identification et d'usage habituel des deux langues sont 2 et 3 fois plus élevés que les taux de personnes déclarant le catalan et le castillan comme leurs deux langues initiales. Si le castillan semble être la langue la plus utilisée dans les médias, notamment à la télévision, le rapport entre castillan et catalan serait moins déséquilibré à la radio et dans la presse<sup>10</sup>. Dans les années 1990, la Generalitat subventionnait certains médias, en particulier la presse écrite partiellement ou totalement en catalan<sup>11</sup>. La crise économique dont souffre actuellement l'Espagne pousse les institutions publiques à couper dans les aides allouées aux médias et fragilise cette politique de promotion linguistique<sup>12</sup>. Barcelone est au coude à coude avec Madrid pour le titre de capitale éditoriale de l'Espagne. Le salon du livre espagnol se déroule d'ailleurs en alternance dans les deux

<sup>8</sup> CAÏS FONTANELLA, J. & GARCÍA JORBA, J. M., « Multiculturalité et politiques culturelles », in BONET, L. & NÉGRER, E. (dir.), *La fin des cultures nationales ?*, 2008, p. 141-155.

<sup>9</sup> Données tirées de : IDESCAT, « Població de 15 anys i més segons llengua inicial, d'identificació i habitual », *Usos lingüístics*, 2008, consultat el 06/08/2013. Résultats obtenus auprès d'un échantillon de 6 163 résidents de Catalogne.

<sup>10</sup> LANGUAGE RICH EUROPE, *Spain – Catalonia*, rapport en ligne consulté le 16/08/2012.

<sup>11</sup> COMMISSION EUROPÉENNE, « Le catalan en Catalogne », in *L'étude Euromosaic*, 1992, page mise à jour le 16/01/2013, consultée le 12/02/2013.

<sup>12</sup> LANGUAGE RICH EUROPE, *Spain – Catalonia*, rapport en ligne consulté le 16/08/2012.

villes<sup>13</sup>. Entre 2000 et 2012, 28 500 titres, en moyenne, étaient publiés chaque année en Catalogne, dont environ 10 000 en catalan<sup>14</sup> (voir aussi [chap. 4 : 6.2](#)).

En 2011, le taux de lecteurs de livres – sans compter les bandes dessinées – âgés de 14 ans et plus en Catalogne, était estimé à 62,3 %, en comptant les lectures de loisir, pour les études et le travail. Cette proportion est proche de la moyenne des lecteurs espagnols, qui représentaient la même année 61,4 % de la population. En Catalogne comme dans l'ensemble de l'Espagne, la lecture de livres est plus fréquente chez les femmes, les jeunes, les habitants des communes urbaines, les personnes ayant fait des études universitaires ou les étudiants<sup>15</sup>. Toutes motivations confondues, la moyenne des livres lus par lecteur et par année était de 10,3 en 2011 dans l'ensemble de l'Espagne et de 9,2 en Catalogne<sup>16</sup>. Le dernier livre lu par les trois quarts des interrogés relevait de la catégorie “novela y cuento” ou “novel·la i conte” (« roman et récit »)<sup>17</sup>. La lecture de BD, pratiquée par 15,6 % des résidents de Catalogne, y paraît plus fréquente que dans l'ensemble de l'Espagne où elle ne serait le fait que de 12,6 % des plus de 14 ans<sup>18</sup>. On a vu que la moitié des lecteurs, soit le tiers de la population espagnole de plus de 14 ans, liraient des livres en plusieurs langues et que les lecteurs plurilingues étaient très largement majoritaires en Catalogne, où ils représenteraient au minimum 75 % des lecteurs de livres, soit la moitié de la population de plus de 14 ans ([chap. 2 : 2.1.4](#)).

La présente enquête a été réalisée dans une Catalogne frappée depuis 2008, comme l'ensemble de l'Espagne, par une crise économique sévère. L'augmentation du chômage, qui touche principalement les jeunes, semble avoir encouragé l'apprentissage de langues autres que le catalan et le castillan, à des fins de migration. Et à mesure que s'aggravent les conflits d'ordre financier entre Barcelone et Madrid, la perspective d'une Catalogne indépendante gagnerait en popularité<sup>19</sup>.

---

<sup>13</sup> LIBER - Feria internacional del Libro, páginas web visitadas el 05/12/2012.

<sup>14</sup> Pour 32 200 dans la Communauté de Madrid. Calculs réalisés à partir de : MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, “Estadística de la Edición de Libros con ISBN”, *CULTURABase*, visitada el 30/09/2013.

<sup>15</sup> CONECTA, *Hàbits de Lectura i Compra de llibres a Catalunya. Any 2011, 2012*, p. 32-33; CONECTA, *Hàbits de lectura y compra de libros en España 2011, 2012*, p. 30-46.

<sup>16</sup> CONECTA, *Hàbits de Lectura i Compra de llibres a Catalunya. Any 2011, 2012*, p. 31; CONECTA, *Hàbits de lectura y compra de libros en España 2011, 2012*, p. 29.

<sup>17</sup> CONECTA, *Hàbits de Lectura i Compra de llibres a Catalunya. Any 2011, 2012*, p. 51; CONECTA, *Hàbits de lectura y compra de libros en España 2011, 2012*, p. 50.

<sup>18</sup> 3,5 % des interrogés espagnols et 3,8 % des interrogés catalans lisaient des livres uniquement dans le cadre de leurs études ou de leur activité professionnelle. Le taux de personnes lisant des livres aussi ou uniquement pour le loisir était donc, en 2011, de 58,5 % en Catalogne et 57,7 % pour l'ensemble de l'Espagne. CONECTA, *Hàbits de Lectura i Compra de llibres a Catalunya. Any 2011, 2012*, p. 15, 17 et 31. CONECTA, *Hàbits de lectura y compra de libros en España 2011, 2012*, p. 16 et 29.

<sup>19</sup> AFP, « Indépendance de la Catalogne », *Libération*, 11/09/2013.

## 1.2. Île-de-France

Quoique la situation linguistique et politique de la France soit très différente de celle de l'Espagne, la question des langues n'y est pas moins sensible. Bernard Cerquiglini parle de « lien passionnel » entre la « Nation » française et « sa parlure »<sup>20</sup> ; Claire Kramsch évoque « the cultural myth that the French language represents for the French » (le mythe culturel que la langue française représente pour les Français »)<sup>21</sup>.

Le prestige mondial du français aux XVII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles, l'homogénéisation linguistique de la France dans le sillage de la Révolution de 1789 et la colonisation d'un vaste territoire qui est encore aujourd'hui partiellement francophone n'ont pas seulement fait de Paris la capitale de la « République mondiale des lettres »<sup>22</sup>. Ils ont aussi laissé des traces profondes dans la façon dont les rapports aux langues et les rapports à l'écrit peuvent être envisagés dans la société française. L'importance accordée à une norme s'appuyant sur l'usage de « la bourgeoisie parisienne cultivée », ainsi que la réticence aux innovations lexicales et aux variations internes en seraient des témoignages<sup>23</sup>. De nombreux didacticiens ont indiqué que le « nationalisme linguistique français »<sup>24</sup> ne laisse pas plus de place aux langues présentes de longue date sur le territoire français (les « langues régionales ») qu'aux langues des migrants, et très peu aux « langues vivantes » étrangères – bref, qu'il n'encourage guère le plurilinguisme<sup>25</sup>.

Bien qu'elle soit le seul pays officiellement unilingue de l'Organisation internationale de la Francophonie<sup>26</sup>, la France est pourtant loin d'être homogène linguistiquement. Le recensement de 1999 a révélé qu'un adulte sur quatre (26 %) avait des parents qui lui parlaient, entre autres ou uniquement, dans une autre langue que le français<sup>27</sup>. En Île-de-France, où se concentrent 19 % de la population métropolitaine et 40 % des résidents étrangers en France, cette proportion était d'un adulte sur trois (31 %)<sup>28</sup>. Ceci pour la transmission, quant à la pratique, en 1999 :

---

<sup>20</sup> CERQUIGLINI, B., « Du monolinguisme français, et de la diversité », *The French Review*, 2006, p. 976.

<sup>21</sup> KRAMSCH, C., *The Multilingual Subject*, 2009, p. 24, note n° 7.

<sup>22</sup> CASANOVA, P., *La République mondiale des Lettres*, 1999.

<sup>23</sup> CERQUIGLINI, B., « Du monolinguisme français, et de la diversité », *The French Review*, 2006, p. 981.

<sup>24</sup> CHISS, J.-L., « La didactique du français et des langues à l'épreuve de la pluralité linguistique et culturelle », in BEACCO, J.-C. (dir.), *Éthique et politique en didactique des langues*, 2013, p. 103.

<sup>25</sup> Entre autres : BLANCHET, P., « Enseigner les langues de France ? », *Les Cahiers pédagogiques*, 2004 ; COSTE, D., « Entre mythe linguistique et politique des langues », *Triangle*, 2003, p. 20-23 ; PUREN, L. & MINH, T. T., « L'élève face à la politique linguistique de l'école : langues minoritaires /langue(s) nationale(s) », in KRAMSCH, C. & al. (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, 2008, p. 360.

<sup>26</sup> CERQUIGLINI, B., « Du monolinguisme français et de la diversité », *The French Review*, 2006, p. 982.

<sup>27</sup> CLANCHÉ, F., *Insee première*, 2002, p. 1.

<sup>28</sup> « Les langues reçues dans leur enfance par les adultes franciliens sont plus souvent étrangères que régionales : seuls 4 % des adultes de la région avaient des parents qui leur parlaient une langue régionale. 27 % des adultes franciliens ont été élevés dans une langue étrangère contre 12 % en province [...]. Cette différence s'explique en partie par la présence importante d'étrangers (12 % des résidents contre 4 % en province). » BURRICAND, C. & FILHON, A., *Île-de-France à la page*, 2003, p. 1-2.

Trois adultes franciliens sur dix déclarent que « actuellement, il leur arrive de discuter avec des proches (conjoint, parents, amis, collègues, commerçants...) dans d'autres langues que le français » contre deux sur dix en province ; 28 % citent au moins une langue étrangère contre seulement 13 % en province. [...] l'anglais s'est imposé au fil des années par son usage dans le monde professionnel et s'avère être la langue étrangère la plus pratiquée avec environ 740 000 locuteurs, soit plus d'un adulte francilien sur dix contre un sur vingt en province. La plus forte présence dans la région de cadres supérieurs et de professions intermédiaires explique pour partie cet écart [...]. Le taux de pratique atteint 18 % chez les plus jeunes adultes, l'apprentissage scolaire des langues étrangères favorisant leur usage. Après l'anglais, l'arabe et le portugais sont les langues les plus fréquemment parlées dans la région avec respectivement 330 000 et 270 000 locuteurs adultes [...].<sup>29</sup>

On peut donc considérer, avec Hervé Adami, que la France est caractérisée par un « plurilinguisme [...] dominé par la langue dominante unique qu'est le français »<sup>30</sup>. Cette suprématie du français est flagrante dans la production éditoriale. En 2012, 96 % des livres ayant fait l'objet d'un dépôt légal à la Bibliothèque nationale de France (BNF) étaient publiés dans cette langue.

	français	multilingue	anglais	espagnol	breton	italien	occitan	allemand	corse	créole	basque	autres
2010	66 144	2 061	549	92	47	47	24	26	5	16	15	113
2011	65 501	2 069	585	124	40	19	53	32	12	14	15	93
2012	66 593	2 101	582	112	54	47	41	38	35	14	10	78

Fig. 12. Langues des livres ayant fait l'objet d'un dépôt légal à la BNF, 2010-2012.<sup>31</sup>

Pour ce qui est de la lecture, 70 % des répondants (âgés de 15 ans et plus) à l'enquête sur les *Pratiques culturelles des Français* de 2008 avaient lu un livre – bandes dessinées incluses, lectures professionnelles et aux enfants exclues – au cours des 12 derniers mois. La consommation de livres était plus intense chez les femmes, les personnes entre 45 et 64 ans, les titulaires d'un diplôme équivalent à quatre années d'études et les habitants des villes, en particulier de Paris intra-muros – le taux de lecture est beaucoup moins élevé dans le reste de l'Île-de-France<sup>32</sup>. La moyenne des livres lus en 2008 était de 16 ouvrages par lecteur pour l'ensemble du pays, 23 à Paris et 14 dans les autres communes de l'agglomération parisienne. Les romans en tous genres arrivaient en tête des livres lus sans contrainte professionnelle et 29 % des répondants lisaient des mangas

<sup>29</sup> BURRICAND, C. & FILHON, A., *Île-de-France à la page*, 2003, p. 4.

<sup>30</sup> ADAMI, H., « L'acculturation linguistique des migrants : des tactiques d'apprentissage à une sociodidactique du français langue seconde », in EXTRAMIANA, C. & SIBILLE, J. (coord.), *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, 2008, p. 10-15.

<sup>31</sup> BIBLIOGRAPHIE NATIONALE FRANÇAISE, « Livres imprimés. Indicateurs du dépôt légal 2012 », in *L'Observatoire du dépôt légal*, 01/07/2013.

<sup>32</sup> DONNAT, O. (dir.), *Pratiques culturelles des Français*, 2008, IV-3-2, question 66.

ou bandes dessinées<sup>33</sup>. Alors que la moyenne des lecteurs plurilingues était de 12 % (du total des interrogés) en France en 2008, elle atteignait 30 % dans Paris intra-muros et 22 % dans le reste de l'agglomération parisienne<sup>34</sup>. Ces taux font de l'Île-de-France la région de l'Hexagone où la lecture de livres en plusieurs langues serait la plus pratiquée.

### 1.3. Pays basque français

Le Pays basque – Euskal Herria (« le pays de *la langue* basque ») – est partagé entre deux États, la France et l'Espagne. La partie sud ou espagnole, l'*Hegoalde*, est rattachée à deux communautés autonomes : la Communauté autonome basque, qui abrite 72 % de la population du territoire traditionnellement bascofphone, et celle de Navarre (19 %). Le basque y a le statut de langue co-officielle avec le castillan. L'*Iparralde*, « Pays basque Nord » ou « Pays basque français », compose avec le Béarn le département des Pyrénées-Atlantiques, dont la seule langue officielle est le français. Les habitants de cette zone représenteraient 9 % de la population « basque »<sup>35</sup>.

Le basque est une langue minoritaire – en termes de locuteurs et d'usages – des deux côtés de la frontière, en particulier dans les villes<sup>36</sup>. Selon Jasone Cenoz, plusieurs facteurs ont réduit l'utilisation du basque au cours du XX<sup>e</sup> siècle, parmi lesquels le fait que le basque ne soit pas une langue indo-européenne – ce qui ne facilite pas son apprentissage par des locuteurs de langues romanes –, la faible tradition écrite en basque, la prééminence des langues étatiques (castillan, français) dans les médias de masse et, enfin, la relégation du basque au domaine privé suite aux mesures plus ou moins prohibitives prises par les pouvoirs politiques, tant espagnols que français<sup>37</sup>.

Aujourd'hui, le basque semble beaucoup plus connu et utilisé dans la Communauté autonome basque que dans le Pays basque Nord ou la Navarre. Les résultats de l'enquête de 2011 reflètent une situation linguistique en constante évolution. Si le nombre absolu et le taux de « bilingues » bascophones augmentent au sud des Pyrénées, ils diminuent côté français, où les bascophones représentaient 26,4 % des habitants en

---

<sup>33</sup> DONNAT, O. (dir.), *Pratiques culturelles des Français*, 2008, IV-4-1, question 64 A et IV-3-3, 68.

<sup>34</sup> DONNAT, O. (dir.), *Pratiques culturelles des Français*, 2008, IV-3-2, question 66.

<sup>35</sup> Données de 2001. VICE-MINISTÈRE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE, site *Système d'indicateurs linguistiques du Pays basque*, page « Contexte », consultée le 16/08/2012.

<sup>36</sup> CENOZ, J., "Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country", *AILA Review*, 2008, p. 14; LACROIX, I., « Valeur symbolique de la langue au Pays basque français... », *Langage et société*, 2014, p. 67.

<sup>37</sup> CENOZ, J., « L'acquisition de la troisième langue », *AILE*, 1997, p. 159-175 ; CENOZ, J., "Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country", *AILA Review*, 2008, pp. 13-14.

1991 et n'en forment plus que 21,4 %<sup>38</sup>. Néanmoins, même en Iparralde, la part des bascophones est croissante chez les jeunes (16-24 ans), grâce à l'augmentation du nombre des « nouveaux bascophones », qui ont appris le basque en dehors du cadre familial (école, cours d'adultes) et représentent désormais la moitié des « bilingues »<sup>39</sup>. En outre, les jeunes parents se montrent plus enclins que leurs aînés à transmettre le basque, y compris lorsqu'ils ont appris cette langue en-dehors du cadre familial<sup>40</sup>.

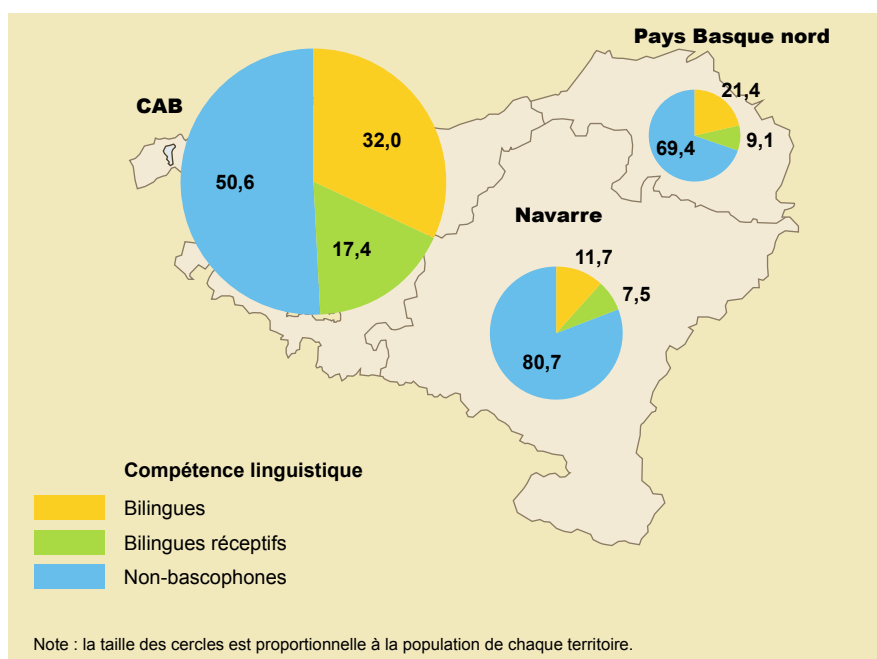


Fig. 13. « Compétence linguistique en fonction du territoire. Pays basque, 2011 (%) »<sup>41</sup>.

Ce renouveau linguistique est étroitement lié au développement de l'enseignement du basque dans la Communauté autonome basque à partir des années 1960, mais surtout des années 1980, suite à la reconnaissance du basque comme langue co-officielle en Hegoalde<sup>42</sup>. On compte aujourd'hui une centaine d'*ikastolak*, écoles ayant le basque

<sup>38</sup> Toutefois, pour l'ensemble du territoire basque, le nombre de « bilingues » est en augmentation puisqu'il est passé de 22,3 à 27 % entre 1991 et 2011. VICE-MINISTÈRE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE & OPLB, *V<sup>e</sup> Enquête sociolinguistique*, 2013, p. 21.

<sup>39</sup> VICE-MINISTÈRE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE & OPLB, *V<sup>e</sup> Enquête sociolinguistique*, 2013, p. 193-194.

<sup>40</sup> En 2011, le taux de transmission du basque – seul ou avec d'autres langues – chez les parents ayant des enfants âgés de 2 à 15 ans était de 87 % en Pays basque français (97 % dans la Communauté autonome basque, 95 % en Navarre) lorsque les deux parents sont entre autres bascophones et de 56 % (71% dans la CAB, 67 % en Navarre) lorsqu'un des deux parents n'est pas bascophone. VICE-MINISTÈRE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE & OPLB, *V<sup>e</sup> Enquête sociolinguistique*, 2013, p. 35 et 58.

<sup>41</sup> Ces statistiques concernent la population âgée de 16 ans et plus. Les « bilingues réceptifs » sont ceux qui déclarent comprendre le basque sans être capables de le parler. VICE-MINISTÈRE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE & OPLB, *V<sup>e</sup> Enquête sociolinguistique*, 2013, p. 16. Image reproduite avec l'autorisation du département de politique linguistique du Gouvernement basque.

<sup>42</sup> CENOZ, J., "Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country", *AILA Review*, 2008, p. 15; HUGUET, Á., "Small languages and school", *International Journal of the Sociology of Language*, 2006, p. 151.

comme première langue d'enseignement – le castillan ou le français n'y est introduit qu'à partir du CE1 – dans tout le territoire traditionnel de la langue basque, dont 27 au Pays basque Nord. Depuis 1994, ces *ikastolak* disposent du statut d'écoles privées sous contrat avec l'État français<sup>43</sup>. En outre, 57 % des écoles maternelles et élémentaires publiques du Pays basque Nord proposent désormais un enseignement bilingue basque-français ; il s'agit d'une évolution récente puisque moins de 25 % des écoles publiques étaient bilingues en 2004<sup>44</sup>. Dans la Communauté autonome basque, la plupart des établissements scolaires jouent désormais la carte du trilinguisme en intégrant l'apprentissage de l'anglais dans les programmes dès l'âge de 4 ans<sup>45</sup>.

Les efforts de standardisation de l'Académie de langue basque ont abouti à l'élaboration d'une variété standard appelée *euskara batua*<sup>46</sup>, qui est d'usage dans l'enseignement, les documents officiels, la littérature et les médias<sup>47</sup>. Les journaux bilingues castillan-basque sont (ré)apparues en 1986 et le premier journal intégralement rédigé en basque a vu le jour en 1990. Outre un certain nombre de revues, on compte quelques chaînes de radio qui émettent partiellement ou intégralement en basque, ainsi qu'une chaîne de télévision, *Euskal Telebista*. C'est dans les domaines de la musique et du théâtre – genre artistiques oraux – que la production culturelle en langue basque serait particulièrement dynamique<sup>48</sup>. Le déséquilibre géolinguistique est là encore visible puisque l'offre culturelle et médiatique est nettement moins diversifiée côté français. C'est particulièrement notable dans le secteur de l'édition : 1 810 titres en basque ont été publiés en Espagne en 2012<sup>49</sup>, contre 10 titres en France la même année<sup>50</sup>.

On ne dispose pas d'estimations spécifiques sur les pratiques de lecture au Pays basque Nord. Les personnes interrogées dans cette région pour le présent travail résidaient en zone rurale, dans des communes de Basse-Navarre et du Labourd. L'enquête sur les *Pratiques culturelles des Français* de 2008 indiquait un taux de 6 % de lecteurs

---

<sup>43</sup> Sites de la Fédération des *ikastolak*, consulté le 23/08/2012.

<sup>44</sup> OPLB, « Développement de l'enseignement en langue basque », page consultée le 07/10/2013.

<sup>45</sup> CENOZ, J. & ETXAGUE, X., "Third language learning and trilingual education in the Basque Country", in BANGMA, I. & al. (eds), *Trilingual Primary Education in Europe*, 2011, pp. 32-45; MEJÍA, A.-M. de, "Immersion education. En route to multilingualism", in MARTIN-JONES, M. & al. (eds), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, 2012, p. 206-207.

<sup>46</sup> DABÈNE, L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, 1994, p. 120 ; HUGUET, Ángel, "Small languages and school", *International Journal of the Sociology of Language*, 2006, p. 151.

<sup>47</sup> CENOZ, J., "Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country", *AILA Review*, 2008, p. 22-23.

<sup>48</sup> COMMISSION EUROPÉENNE, « Le basque en Espagne » et « Le basque en France », in *L'étude Euromosaic*, 1992, page mise à jour le 16/01/2013, consultée le 12/02/2013.

<sup>49</sup> Calculs réalisés à partir des données de : MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, "Estadística de la Edición de Libros con ISBN", *CULTURABase*, visitada el 30/09/2013.

<sup>50</sup> BIBLIOGRAPHIE NATIONALE FRANÇAISE, « Livres imprimés. Indicateurs du dépôt légal 2012 », in *L'Observatoire du dépôt légal*, 2013.

plurilingues (sur le total des interrogés) dans les communes rurales<sup>51</sup>. Mais comme il s'agit là d'une moyenne nationale, on ne sait pas à quel point cette proportion est valable pour le terrain concerné. On suppose que le taux de personnes lisant, entre autres, des livres en basque y est beaucoup moins fort que dans la Communauté autonome basque – où elles représentent 35 % des lecteurs – et qu'il se rapprocherait plutôt de celui de la Navarre – 13,2 % des lecteurs<sup>52</sup>. Toutefois, aucun élément ne permet aujourd'hui de mesurer les pratiques de lecture en basque ou en d'autres langues dans le Pays basque Nord.

#### 1.4. Suisse romande

Le fait que la Suisse soit un pays multilingue, doté de 4 langues officielles (allemand, français, italien, romanche), ne garantit pas le plurilinguisme de ses habitants, ainsi que le remarquaient Georges Lüdi et Bernard Py :

[...] la Suisse est quadrilingue, mais cela n'est évidemment pas vrai de tous les Suisses. Même les administrations cantonales et communales ne sont pas toujours bilingues (en réalité, seuls le sont les cantons et communes situés sur les frontières linguistiques) bien que ce soit précisément souvent ce plurilinguisme institutionnel qui préserve la possibilité, voire le droit de l'individu et de la communauté régionale à l'unilinguisme.<sup>53</sup>

L'usage public des langues en Suisse est régi par le « principe de territorialité », qui laisse à chaque canton – chaque portion de canton dans les zones bilingues – le choix de sa langue officielle, en fonction de l'histoire linguistique du territoire concerné. S'y ajoute le « principe de liberté » autorisant les citoyens à s'adresser aux institutions fédérales dans n'importe quelle langue officielle de la Suisse. Il permet également aux communautés linguistiques représentant plus de 30 % de la population d'un territoire de réclamer des services dans leur langue, pour peu qu'elle soit reconnue par la Constitution. Manuel Meune remarque que ces deux principes favorisent les minorités « solides », comme la minorité francophone, mais ne permettent pas de protéger celles en « situations linguistiques précaires » comme la minorité romanchophone<sup>54</sup>.

---

<sup>51</sup> DONNAT, O. (dir.), *Pratiques culturelles des Français*, 2008, IV-3-2, question 66.

<sup>52</sup> CONECTA, *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*, 2013, p. 49. Ces estimations rejoignent celles fournies par le gouvernement basque en 2003 : “Respecto a la lectura de libros en euskera, del 52% de personas con hábito de lectura únicamente el 30% (15% sobre el total) lee algún libro en euskera y solo el 1% lee siempre en euskera.” (« Pour ce qui est de la lecture de livres en basque, sur les 52 % de lecteurs, seulement 30 % (15 % du total) lit des livres en basque et 1 % lit uniquement en basque. ») KULTURAREN EUSKAL KONTSEILUA, *Industria Editorial*, 2003, p. 10 (traduction M. R.).

<sup>53</sup> LÜDI, G. & PY, B., *Être bilingue* [1986], 2003, p. 3.

<sup>54</sup> MEUNE, M., « Les politiques linguistiques de la Suisse. Raisons et rançons d'un succès », in WERNER, M. (dir.), *Politiques et usages de la langue en Europe*, 2007, p. 188-190.



En 2000, la majorité des habitants de la Suisse (env. 64 %) ont déclaré l'allemand comme leur « langue principale »<sup>55</sup> ; les italophones étaient dix fois moins nombreux (6,5 %) et les locuteurs du romanche, encore dix fois moins (0,5 %, soit environ 35 000 personnes). Une personne sur cinq déclarait le français (20,4 %) et une personne sur dix (9 %) une langue non nationale. Les principales langues non nationales citées étaient le serbo-croate, l'albanais, le portugais, l'espagnol et l'anglais<sup>56</sup>.

Alors qu'en Suisse alémanique la langue la plus fréquemment parlée<sup>57</sup>, le suisse allemand, se distingue de l'allemand standard (*Schriftsprache*, « langue écrite » ou *Schriftdeutsch*, « allemand écrit »), le français de Suisse romande est, à quelques variations près, très proche du français standard.

Au contraire de ce qui s'est passé dans les trois autres régions linguistiques, en Suisse romande, la tradition vernaculaire a presque entièrement disparu. C'est la seule communauté suisse dont le comportement linguistique dans son ensemble s'est aligné, à peu de choses près, sur celui de ses voisins étrangers. Tel est, en quelque sorte, le prix qu'elle a dû payer pour son appartenance au domaine linguistique français, étant donné le fort centralisme exercé jusqu'ici par Paris en matière de langue. Les conséquences de ce « dirigisme » sont non seulement une orientation indéfectible vers le purisme grammatical et lexical, mais encore la lutte contre les patois.<sup>58</sup>

Dans le Canton de Genève – où vivent 5 des 6 résidents suisses interrogés pour la présente étude –, la langue majoritaire est le français, « langue principale » de 75,8 % des habitants en 2000. L'allemand, l'italien et le romanche étaient respectivement les « langues principales » de 3,9 %, 3,7 % et 0,1 % de la population. 16,6 % des habitants du canton déclaraient une langue non nationale<sup>59</sup>. Les francophones de Genève et sa région constituent donc une minorité à l'échelle de la Confédération, mais une large majorité à l'échelle cantonale. Par ailleurs, des chercheurs observent un accroissement de l'usage de l'anglais, « devenu principale langue étrangère dans la vie active en Suisse romande, quoique nettement moins qu'en Suisse alémanique »<sup>60</sup>.

---

<sup>55</sup> « En 2000, la question était ainsi formulée : “Quelle est la langue dans laquelle vous pensez et que vous savez le mieux ?” [...] Lors du recensement, les personnes plurilingues doivent donc choisir une de leurs langues. Pour celles qui parlent indifféremment deux ou plusieurs langues, cela revient à effectuer un choix politique en faveur de l'une d'elles. Il peut ainsi arriver qu'une personne plurilingue déclare une langue différente d'un recensement à l'autre, en partie indépendamment de ses compétences linguistiques réelles. » LÜDI, G. & WERLEN, I., *Le Paysage linguistique en Suisse*, 2005, p. 7.

<sup>56</sup> LÜDI, G. & WERLEN, I., *Le Paysage linguistique en Suisse*, 2005, p. 7 et 11.

<sup>57</sup> SCHLÄPFER, R., « Dialecte et langue standard », in SCHLÄPFER, R. (dir.), *La Suisse aux quatre langues* [1982], 1985, p. 15. En 2000, plus de 80 % des résidents de Suisse alémanique parlaient le suisse allemand en famille. LÜDI, G. & WERLEN, I., *Le Paysage linguistique en Suisse*, 2005, p. 36.

<sup>58</sup> KNECHT, P., « La Suisse romande », in SCHLÄPFER, R. (dir.), *La Suisse aux quatre langues* [1982], 1985, p. 127.

<sup>59</sup> OFS & THEMAKART, « Atlas statistique de la Suisse », 2012.

<sup>60</sup> LÜDI, G. & WERLEN, I., *Le Paysage linguistique en Suisse*, 2005, p. 52, voir aussi p. 67 et 104. L'anglais remplacerait de plus en plus le français et l'italien comme « première langue étrangère » dans

Alors que les livres circulant en France et en Espagne sont pour la plupart issus des maisons d'édition locales, les ouvrages vendus en Suisse sont majoritairement des importations. François Vallotton estime que ce déséquilibre n'est pas seulement dû à la concurrence des pays voisins, dominants dans leur aire linguistique respective, mais aussi à la faible implication de l'État fédéral dans l'économie du livre<sup>61</sup>. La production éditoriale suisse est malgré tout importante. La répartition des langues de publication ressemble globalement à celle des usages oraux indiquée par le recensement de 2000. On constate toutefois que l'italien et le romanche sont moins bien représentés dans la production éditoriale et que l'anglais y prend une part croissante.

	1980		1990		2000		2010	
	nbre	%	nbre	%	nbre	%	nbre	%
<b>allemand</b>	4 682	60,1	5 883	60,1	6 186	55,9	5 910	55,9
<b>français</b>	1 863	23,9	2 197	22,5	2 201	19,9	2 355	22,3
<b>italien</b>	122	1,6	188	1,9	376	3,4	301	2,8
<b>romanche</b>	23	0,3	56	0,6	63	0,6	23	0,2
<b>anglais</b>	613	7,9	1 020	10,4	1 547	14,0	1'262	11,9
<b>autres</b>	488	6,3	437	4,5	531	4,8	717	6,8
<b>total</b>	<b>7 791</b>	<b>100</b>	<b>9 781</b>	<b>100</b>	<b>11 061</b>	<b>100</b>	<b>10 568</b>	<b>100</b>

Fig. 14. Langues des livres (titres) annuellement publiés en Suisse, 1980-2010.<sup>62</sup>

Selon l'enquête menée par l'Office fédéral de la statistique (OFS), en 2008, 81 % des résidents de la Suisse avaient lu au moins un livre au cours des de l'année écoulée – sans compter les BD. Les 15-29 ans sont proportionnellement plus nombreux à lire des livres (89 %), mais c'est dans la tranche des 45-59 ans qu'on trouve le plus fort taux (27 %) de lecteurs « assidus » (13 livres et plus par an). Les femmes (85 %) sont plus souvent lectrices que les hommes (78 %). Les pratiques de lecture augmentent avec le niveau d'étude et de revenu. On lit globalement plus dans les villes (83 %) que dans les zones rurales (77 %) et la lecture de loisirs, pratiquée par 74 % des interrogés, dépasse la lecture à des fins d'études ou professionnelles (43 %). Avec 79 % de lecteurs de livres parmi ses résidents, la Suisse romande se trouve placée entre la Suisse alémanique (82 %) et la Suisse italienne (77 %). Si une personne sur cinq (20 %) déclarait avoir lu au moins une bande dessinée en 2008 dans l'ensemble de la Suisse, ce taux atteignait 33 % en Suisse romande<sup>63</sup>. La moyenne des livres lus, par an et par

---

les écoles de cantons germanophones, tandis que l'allemand garderait encore la première place dans les écoles de Suisse romande. L'anglais servirait même de « langue de communication [...] entre Suisses de langues différentes ». MEUNE, M., « Les politiques linguistiques de la Suisse. Raisons et rançons d'un succès », in WERNER, M. (dir.), *Politiques et usages de la langue en Europe*, 2007, p. 198.

<sup>61</sup> VALLOTTON, F., « La Suisse, un modèle éditorial spécifique ? », in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 288.

<sup>62</sup> Données fournies par : TRAPPEL, J. & UHRMANN, C., *Panorama du livre et de la littérature en Suisse*, 2006, p. 4 et BIBLIOTHÈQUE NATIONALE SUISSE, *98<sup>e</sup> Rapport annuel 2011. Annexe*, 2012.

<sup>63</sup> OFS, *Les Pratiques culturelles en Suisse. Enquête 2008. Lecture*, 2010, p. 4, 6-9 et 13. Enquête par questionnaire menée auprès de 4 346 personnes résidant en Suisse âgées de 15 ans et plus.

personne, ne semble pas figurer dans les résultats de cette enquête de 2008. Il n'existe pas encore de données concernant les langues de lecture en Suisse ([chap. 2 : 2.1.2](#)).

### 1.5. Remarques sur les terrains choisis

Ces 4 terrains ont nombre de points communs, à commencer par le fait qu'ils se situent dans la partie occidentale du continent européen. Les 3 États auxquels ils sont rattachés sont membres du Conseil de l'Europe. Sans faire partie de l'Union européenne, la Suisse entretient avec cette dernière des relations étroites et partage bien des préoccupations linguistiques et culturelles des pays qui l'entourent<sup>64</sup>. De par leur proximité géographique, les terrains choisis ont aussi une histoire commune et présentent de grandes ressemblances sociales, linguistiques et culturelles. Comparés à d'autres pays du monde, l'Espagne, la France et la Suisse présentent d'importantes similitudes en matière de littéracie et de lecture : alphabétisation de la quasi-totalité de la population, scolarisation moyenne de longue durée, réseaux relativement denses de bibliothèques publiques et de librairies, pratiques de lecture supérieures dans la population féminine, valorisation sociale de la lecture de loisirs, etc.

À l'exception de l'Île-de-France, ces territoires sont des zones frontalières, situées à proximité d'un État différent de celui auquel ils sont rattachés : l'Espagne pour le Pays basque français, la France pour la Catalogne et la Suisse romande. L'Île-de-France, le Pays basque Nord, les cantons de Genève et de Vaud ont le français comme langue majoritaire et officielle ; leur offre en livres provient principalement des maisons d'édition françaises, bien souvent franciliennes. Deux terrains (Catalogne, Pays basque français) sont marqués par la coexistence de la langue traditionnelle du territoire (catalan, basque) avec la langue de l'État (castillan, français). L'Espagne (depuis 1992) et la Suisse (depuis 1997) font partie des 25 pays ayant ratifié la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* émise par le Conseil de l'Europe en 1992. L'État français a signé cette charte en 1999 sans la ratifier ; il ne s'est donc pas engagé à protéger et promouvoir les langues minoritaires parlées sur son territoire<sup>65</sup>. Enfin, les lecteurs qu'on a interrogés en Catalogne, en Suisse romande et en Île-de-France habitaient ou travaillaient à Barcelone, Paris ou Genève, "global cities" attirant à la fois une élite cosmopolite et des migrants dont la situation administrative et financière peut

---

<sup>64</sup> BIAMONTE, F. & MAZENAUER, B., « La leçon des Confédérés », in COLLECTIF, *L'Europe lit*, 2010, p. 82-85 ; MEUNE, M., « Les politiques linguistiques de la Suisse. Raisons et rançons d'un succès », in WERNER, M. (dir.), *Politiques et usages de la langue en Europe*, 2007, p. 187-203.

<sup>65</sup> CONSEIL DE L'EUROPE, « Charte européenne des langues régionales ou minoritaires », page consultée le 08/10/2013.

être extrêmement précaire<sup>66</sup>. Ces métropoles disposent d'une offre culturelle, gratuite ou payante, large et diversifiée. Les lecteurs du Pays basque Nord vivaient dans un milieu rural, où le réseau de distribution des livres est beaucoup moins dense et où les pratiques de lecture seraient traditionnellement moins fréquentes<sup>67</sup>.

Comparer les enquêtes sur les pratiques culturelles dans différents pays n'est pas facile, parce qu'elles ne posent pas exactement les mêmes questions et ne présentent pas leurs résultats de façons identiques. On observe des divergences dans la définition du mot « livre » – les chercheurs français incluent les bandes dessinées dans les livres, pas les chercheurs suisses et espagnols –, l'âge minimum des interrogés (14 ans en Espagne, 15 ans en Suisse et en France) et les catégories de lecture étudiées – les lectures d'études et professionnelles ne sont pas comptées dans les enquêtes françaises, alors qu'elles le sont dans les enquêtes suisses et espagnoles. Enfin, les fréquences de lecture sont tantôt mesurées en nombre moyen de livres lus par an, tantôt en temps dévolu à la lecture. Cette diversité des critères rend toute comparaison délicate. On a cependant essayé de dresser un tableau de synthèse qui réunit des résultats tirés des principales études sur les pratiques culturelles citées dans ce chapitre, en tâchant d'en respecter les nuances.

	Espagne 2011		France 2008			Suisse 2008	
	total Espagne	Catalogne	total France	Paris	communes rurales	total Suisse	Suisse romande
<b>taux des lecteurs de livres</b>							
– BD exclues, lectures professionnelles et d'études incluses	61,4 %	62,3 %	-	-	-	81 %	79 %
– BD incluses, lectures professionnelles, d'études et d'accompagnement exclues	-	-	70 %	87 %	63 %	-	-
<b>taux de lecteurs de BD</b>	12,6 %	15,6 %	29 %	48 %	24 %	20 %	33 %
<b>taux de lecteurs de livres par finalité</b>							
– pour le loisir	57,9 %	58,5 %	70 %	87 %	63 %	74 %	-
– à des fins d'études et professionnelles	20,1 %	21 %	-	-	-	43 %	-
<b>nombre moyen de livres lus par an</b>							
– pour le loisir	10,6	9,5	16	23	16	-	-
– à des fins d'études et professionnelles	12,1	11,4	-	-	-	-	-
<b>tranche d'âge comptant le plus fort</b>							
<b>taux de lecteurs de livres</b>							
– BD exclues	14-24 ans	14-24 ans	-	-	-	15-29 ans	-
– BD incluses	-	-	20-24 ans	-	-	-	-
<b>taux des lecteurs plurilingues de livres</b>							
– pour l'ensemble de l'échantillon	[env. 29 %]	[env. 47,5 %]	12 %	30 %	6 %	-	-
– pour l'ensemble des lecteurs	46,9 %	≥ 76,4 %	[env. 17 %]	-	-	-	-

Fig. 15. Synthèse de résultats d'enquêtes sociologiques récentes sur les pratiques de lecture en Espagne, en France et en Suisse<sup>68</sup>.

<sup>66</sup> HARRIS, R., LEUNG, C. & RAMPTON, B., "Globalization, diaspora and language education in England", in BLOCK, D. & CAMERON, D. (eds), *Globalization and Language Teaching*, 2002, p. 33-34; NUSSBAUM, L., « Monolinguisme et polyglossie dans la Barcelone d'aujourd'hui », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 2005, p. 103-104.

<sup>67</sup> Voir à ce sujet : GARDIEN, C.-M. & al. (dir.), *Lecteurs en campagnes*, 1993.

<sup>68</sup> Les pourcentages entre crochets ont été calculés à partir de données fournies par les enquêtes, ils n'y figurent pas directement. Sources des données : CONECTA, *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2011, 2012* ; CONECTA, *Hàbits de Lectura i Compra de llibres a Catalunya. Any 2011, 2012* ;

En dépit des variations méthodologiques, il apparaît que la proportion des lecteurs de livres est plus importante en Suisse, puis en France et enfin en Espagne. La lecture de bandes dessinées serait plus fréquente en France. La lecture pour le plaisir devance largement les lectures d'études ou professionnelles en Suisse et en Espagne. La moyenne des ouvrages lus pour le loisir semble beaucoup plus faible en Espagne qu'en France. C'est néanmoins en Espagne qu'on trouve le taux le plus élevé de lecteurs plurilingues, dont la proportion est particulièrement forte en Catalogne. Même s'ils ne lisent pas forcément plus en quantité, c'est parmi les moins de 30 ans qu'on trouve les plus importantes proportions de lecteurs de livres dans les trois pays. À l'intérieur des États, on observe des variations entre les genres (hommes-femmes), les tranches d'âges, les niveaux de diplôme et de revenus, ainsi qu'entre zones urbaines et zones rurales. Ceci explique pourquoi les résultats de Paris intra-muros en termes de pratiques de lecture sont partout supérieurs à ceux des communes rurales françaises. En Suisse romande, la lecture de BD est beaucoup plus répandue que dans le reste de la Confédération ; en Catalogne, le taux de lecture de BD est également – quoique dans une moindre mesure – supérieur à la moyenne nationale.

Pour conclure cette présentation des terrains d'enquête, il n'est pas inutile d'ajouter que les trois États dans lesquels ils se situent commercent les uns avec les autres. Les chiffres fournis par les rapports consultés pour évaluer les échanges de livres entre l'Espagne et la France ne se recoupent malheureusement pas<sup>69</sup>. Le commerce entre l'Espagne et la Suisse serait en tout cas moins intense : environ 79 000 exemplaires (pour près de 600 000 €) auraient été exportés par l'Espagne vers la Suisse en 2010, et environ 43 000 volumes (pour une somme avoisinant 380 000 €) auraient fait le chemin inverse<sup>70</sup>. Enfin, les échanges entre la France et la Suisse apparaissent très inégaux puisque, en 2010, la France aurait exporté pour près de 90 millions d'euros d'ouvrages vers la Suisse et n'en aurait importé que pour environ 7 millions d'euros<sup>71</sup>.

---

DONNAT, O. (dir.), *Enquête. Pratiques culturelles des Français*, 2008, IV-4-1, question 64A et IV-3-3, question 68 ; OFS, *Les Pratiques culturelles en Suisse. Enquête 2008. Lecture*, 2010.

<sup>69</sup> Selon la fiche « Espagne » du site FranceLivres, qui présente les mêmes statistiques que *Livres Hebdo*, les exportations de « livres » de la France vers l'Espagne auraient représenté 20 millions d'euros en 2010, et celles de l'Espagne vers la France environ 67 millions d'euros. Dans le rapport 2010 de la Federación española de cámaras del libro (Fedecali), la France aurait exporté pour environ 6 millions d'euros (hors brochures et matériel de kiosque) de livres vers l'Espagne, laquelle aurait exporté pour quelque 6,2 millions d'euros (hors impressions seules et coéditions) de livres vers la France. FEDECALI, *Comercio exterior del libro 2010*, 2011, p. 82, 123 et 128 ; FRANCELIVRES, fiche consultée le 09/09/2013, p. 9. Les énormes écarts entre ces chiffres proviennent sans doute de différences de définition de ce qu'est un « livre » (inclusion ou non des brochures, des commandes d'impression, des coéditions, etc.).

<sup>70</sup> Les livres français représentaient 7 % des importations de livres de l'Espagne (en nombre d'exemplaires), quand les livres suisses n'en représentaient que 0,02 %. FEDECALI, *Comercio exterior del libro 2010*, 2011, p. 94 et 123.

<sup>71</sup> Fiche « Suisse » du site FRANCELIVRES, le 09/09/2013, p. 6. En 2010, les exportations de livres de la France vers la Suisse représentait 12,7 % des exportations éditoriales françaises, soit moins que la

## 2. Constitution du corpus

Ce travail n'a pas vocation à mesurer, en termes quantitatifs, les pratiques de lecture des plurilingues mais à mieux comprendre les conditions et les modalités de leur réalisation, ainsi que les significations qui peuvent leur être attribuées. Même si un nombre relativement important d'étudiants ont accepté de remplir le questionnaire, il s'agit donc d'une enquête qualitative<sup>72</sup>. C'est pourquoi les personnes interrogées n'ont pas été choisies selon des critères de représentativité, mais en fonction de la pertinence de leurs pratiques supposées (pour les lecteurs interviewés) ou de leur situation (pour les étudiants et les professionnels) par rapport au sujet de recherche. Les données ont en effet été recueillies auprès de trois groupes d'informateurs : des lecteurs plurilingues approchés en dehors de tout cadre institutionnel, des étudiants « internationaux » suivant des cours de français dans un cadre universitaire et des personnes que leur profession place en situation d'observateurs des pratiques de lecture plurilingues.

### 2.1. Entretiens avec des lecteurs

#### 2.1.1. Critères de choix des lecteurs interviewés

De nombreux sociologues ont signalé la « violence symbolique »<sup>73</sup> dont peut être chargée une situation d'enquête, en particulier lorsqu'il est question de la lecture de livres, « pratique emblématique du lettré »<sup>74</sup>. Afin de rendre les rapports entre enquêtrice et enquêtés aussi égalitaires que possible, on a choisi de mener les entretiens semi-directifs avec des personnes approchées dans un cadre informel et de ne pas être présentée en tant qu'enseignante de langue, mais en tant qu'étudiante effectuant une recherche. Ceci semblait important dans la mesure où les entretiens semi-directifs visent à « reconstruire le sens “subjectif”, le sens vécu des comportements des acteurs sociaux »<sup>75</sup> et font donc appel aux expériences personnelles, voire intimes, des individus.

---

Belgique (31,2 %), autant que le Canada (12,6 %) et plus que toutes les autres destinations. PIAULT, F., « Année 2010 : les bons comptes de l'export », *Livres Hebdo*, 2011, p. 13.

<sup>72</sup> « Le projet scientifique d'ensemble d'une recherche de ce type est de *comprendre* une situation de pratiques socio-langagières, c'est-à-dire de lui *donner du sens*, par une synthèse des significations que lui attribuent les acteurs sociaux, par une interprétation de son fonctionnement global et par une mise en perspective des interactions complexes entre les divers paramètres variables et invariants. En ce sens, les résultats ne visent pas une *prédictibilité* généralisée sur un élément précis, prédictibilité explicative par des “lois” (ce type de recherche relève davantage d'une approche classique issue des sciences de la nature). Ils visent une mise en relief de stratégies humaines possibles dans certains types de contextes socio-langagiers et plus largement sociétaux. » BLANCHET, P. & BULOT, T., *Méthodologie de recherche sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme*, 2012, p. 15 (ils soulignent).

<sup>73</sup> BOURDIEU, P., « Comprendre », in BOURDIEU, P. (dir.), *La Misère du monde* [1993], 1998, p. 1393.

<sup>74</sup> MAUGER, G. & al., *Histoires de lecteurs*, 1999, p. 293.

<sup>75</sup> SINGLY, F. de, *L'Enquête et ses méthodes*, [1992], 2004, p. 27.

On a donc tâché de trouver des lecteurs plurilingues « parmi des *gens de connaissance* ou des gens auprès de qui [on] pouvai[t] être introduit[e] par des gens de connaissance » car, selon Pierre Bourdieu : « La proximité sociale et la familiarité assurent en effet deux des conditions principales d’une communication “non violente”. »<sup>76</sup> Sur les 24 lecteurs, 6 ont donc été contactés par l’enquêtrice et 18 par des intermédiaires qui leur étaient proches (ami, collègue, petite-fille, etc.). À la demande de deux intermédiaires, le courriel suivant a été rédigé en français pour être transmis à de potentiels interrogés :

Doctorante à l'université de Paris 3, je fais ma recherche sur les pratiques de lecture des personnes plurilingues. Le seul critère indispensable est de lire – ou d'avoir lu dans sa vie – des livres en au moins 3 langues différentes. Les entretiens sont enregistrés mais anonymes ; ils peuvent durer entre 1 h et 1 h 30 selon les personnes. Les questions portent sur tous les genres de livres, y compris les ouvrages scientifiques, romans policiers, BD, livres de cuisine, etc. La quantité de livres lus n'est pas un critère important. L'objectif de cette enquête est de mieux comprendre un public très intéressant, mais qui n'a pas beaucoup été étudié.

Le principal critère fixe était, en effet, que ces personnes aient lu des livres en au moins 3 langues. On a pris ce parti en vue d’échapper aux « conceptions binaristes où ne sont prises en considération que les paires constituées par une langue maternelle et une langue autre »<sup>77</sup>. Par ailleurs, on n’a voulu interroger que des adultes, les pratiques culturelles d’enfants et d’adolescents ayant des contraintes spécifiques : prescriptions plus scolaires que professionnelles, possibles immixtions des parents dans les choix des supports, etc. Les autres critères étaient variables, puisqu’on a essayé d’interroger autant d’hommes que de femmes et de former un groupe diversifié en termes d’âges, de professions, de langues de lecture et de quantités de livres lus. Enfin, on a fait en sorte que les interrogés soient équitablement répartis entre les 4 terrains d’enquête. Cependant, la composition du groupe final n’a pas dépendu que du bon vouloir de l’enquêtrice ou des intermédiaires : des rendez-vous ont été annulés pour des raisons externes à l’enquête (indisponibilité, maladie, etc.). Ces lecteurs ont aussi été réunis par le hasard et les circonstances.

### **2.1.2. Conditions des entretiens**

12 entretiens semi-directifs ont été effectués entre novembre 2009 et juillet 2010, dans le cadre d’un Master de Didactique du français et des langues. 12 entretiens

---

<sup>76</sup> BOURDIEU, P., « Comprendre », in BOURDIEU, P. (dir.), *La Misère du monde* [1993], 1998, p. 1395 (il souligne).

<sup>77</sup> COSTE, D., « De plus d’une langue à d’autres encore. Penser les compétences plurilingues ? », in CASTELLOTTI, V. (dir.), *D’une langue à d’autres*, 2001, p. 192.

supplémentaires ont été réalisés entre août 2011 et septembre 2012 pour atteindre un nombre final de 24 entretiens<sup>78</sup>. Les rencontres ont eu lieu dans des domiciles privés (souvent celui de l'intermédiaire), des cafés ou des locaux professionnels (université, restaurant, cabinet médical, bureaux). La plupart des entretiens se sont déroulés en tête-à-tête ; lorsque des tiers étaient présents, c'étaient des proches de la personne interrogée. Leur durée a varié entre 39 minutes et 2 h 05, en fonction de la loquacité de l'enquêté et des contraintes temporelles. Ils ont été enregistrés avec l'accord des lecteurs.

Aneta Pavlenko a insisté sur la prise en compte de l'impact de la langue utilisée lors du recueil de données ; car une même personne ne dira pas forcément la même chose dans une langue et dans une autre<sup>79</sup>. À défaut de connaître toutes les langues des lecteurs, quand l'enquêtrice et l'enquêté avaient plus d'une langue en commun, le choix de l'idiome était laissé à la personne interrogée. 4 entretiens se sont donc principalement déroulés en espagnol-castillan, 1 en anglais et les autres en français.

L'enquêtrice ne sortait le guide d'entretien que lorsqu'elle n'avait plus de questions en tête, afin que les débuts de l'échange prennent l'apparence d'une simple conversation – mis à part l'enregistreur posé sur la table. Pour la même raison, les questions de la « fiche technique » (âge, profession, etc.) n'étaient posées qu'à la fin, à cause de leur ressemblance avec un interrogatoire administratif. Il n'était cependant pas rare que la discussion revienne sur les langues et les livres une fois ces questions posées, voire après l'arrêt de l'enregistreur, alors que l'entretien était considéré comme terminé.

Le guide d'entretien n'était pas pré-rédigé, car les questions étaient différemment formulées en fonction de la langue de l'entretien, du degré de familiarité pouvant être établi avec chaque personne (vouvoiement ou tutoiement, etc.) et de ce qu'on pourrait appeler le fil de la discussion<sup>80</sup>. Certaines questions étaient délibérément vagues, comme celle concernant d'éventuelles concurrences entre les langues de lecture. Le but était alors moins d'obtenir une réponse affirmative ou négative que de faire surgir des interprétations et discours « spontanés ». Avec une démarche heuristique – cherchant à

---

<sup>78</sup> « Dans le cas des enquêtes où le souci de représentativité n'est pas présent, l'établissement de l'échantillon découle de procédures sans support statistique. On travaille en prenant en considération des caractéristiques sociologiques qui apparaissent importantes en regard de la problématique générale ou en fonction des hypothèses de la recherche. L'échantillon dans ce cas n'a pas besoin d'être très important : il importe qu'il soit significatif en regard des questions posées, mais il n'a pas besoin d'être représentatif, comme dans l'approche quantitative où il s'agit d'obtenir une mesure exacte des phénomènes observés. Le nombre d'entretiens peut varier selon les cas – et bien entendu le budget disponible – mais on peut retenir une fourchette entre 10 et 30 entretiens. Au delà, l'information devient vite redondante. » DONNAT, & al., *Manuel de bonne pratique sur l'élaboration d'enquêtes sur les comportements de lecture*, 2001, p. 36.

<sup>79</sup> PAVLENKO, A., "Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics", *Applied Linguistics*, 2007, p. 171-172.

<sup>80</sup> Voir à ce sujet : BLANCHET, A. & GOTMAN, A., *L'Enquête et ses méthodes* [1992], 2001, p. 19 ; GHIGLIONE, R. & MATALON, B., *Les Enquêtes sociologiques*, 1991, p. 59.



découvrir plutôt qu'à vérifier – et compréhensive, on a essayé d'instaurer « une relation de confiance »<sup>81</sup> avec les lecteurs et de participer à l'entretien tout en laissant se déployer la parole des interrogés<sup>82</sup>. On acceptait de laisser la situation d'enquête s'inverser quand l'enquêté en manifestait le désir, en répondant aux questions des lecteurs portant sur les études, les pratiques de lecture ou les langues de l'enquêtrice. On cherchait à rassurer les personnes lorsqu'elles dénigraient leurs pratiques de lecture. On a sollicité les lecteurs en tant que prescripteurs (voir [chap. 5 : 2](#)), en leur demandant, par exemple, de conseiller des titres ou des auteurs, quand ils ne le faisaient pas spontanément. Ces actions destinées à mettre les enquêtés à l'aise semblent avoir porté leurs fruits puisque les derniers entretiens n'ont pas fait que confirmer les précédents ; chaque rencontre a apporté son lot d'étonnements et soulevé de nouvelles questions. Une enquêtrice plus expérimentée aurait sans doute réussi à obtenir d'autres informations des lecteurs rencontrés. On a évité d'insister lorsque la personne interrogée semblait peu désireuse d'évoquer certains aspects de ses rapports aux livres ou aux langues. Au risque de passer à côté d'informations éclairantes, il paraissait souvent préférable de changer de sujet ou de laisser l'enquêté répondre à côté pour ne pas compromettre la suite de l'entretien. En outre, comme l'ont remarqué bien des chercheurs, il n'est pas aisé de cerner des pratiques de lecture<sup>83</sup>. Les individus ont rarement réfléchi aux questions qu'on leur pose en situation d'enquête ; ils n'ont pas toujours la même définition que l'enquêtrice de ce qu'est « un livre » ; ils oublient facilement les ouvrages qu'ils ont lus et parfois les langues dans lesquelles ils les ont lus, sans parler des titres et noms d'auteurs (voir [chap. 10 : 5.2](#)). Enfin, au cours d'un entretien, une personne peut changer d'avis ou se contredire et il n'est pas toujours possible, sur le moment, de savoir quelle version pourrait être la plus « juste ». Par conséquent, les informations recueillies sont parfois lacunaires ou approximatives. On ne sait des pratiques de lecture des personnes interrogées que ce qu'elles ont bien voulu ou pu en dire à l'enquêtrice au moment de l'entretien<sup>84</sup>.

---

<sup>81</sup> LAHIRE, B., *La Culture des individus*, 2004, p. 24.

<sup>82</sup> « Conçu comme un instrument souple et dynamique, l'entretien compréhensif s'inscrit dans la poursuite de cette écoute de plus en plus attentive de la personne qui parle : l'enquêteur sort de la réserve qu'imposaient les méthodes traditionnelles en s'engageant activement dans ses questions, afin que l'enquêté puisse faire de même. » BILLIEZ, J. & MILLET, A., « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques », in MOORE, D. (dir.), *Les Représentations des langues et de leur apprentissage*, 2001, p. 41. Voir aussi : BOURDIEU, P., « Comprendre », in BOURDIEU, P. (dir.), *La Misère du monde* [1993], 1998, notamment p. 1393 et 1411.

<sup>83</sup> Entre autres : CHARTIER, A.-M., DEBAYLE, J., JACHIMOWICZ, M.-P., « Lectures pratiquées et lectures déclarées : réflexions autour d'une enquête sur les lectures d'étudiants en IUFM », in FRAISSE, E. (dir.), *Les Étudiants et la Lecture*, 1993, p. 82-83 et 97 ; DONNAT, O. & al., *Manuel de bonne pratique sur l'élaboration d'enquêtes sur les comportements de lecture*, 2001, p. 31.

<sup>84</sup> « La situation d'enquête joue ainsi un rôle dans la détermination de ce qui, dans l'ensemble des expériences passées, va être effectivement mobilisé. Elle joue donc un puissant rôle de sélection, qui

### 2.1.3. Présentation des lecteurs interviewés

Au total, 24 entretiens ont été menés, à raison de 6 dans chacun des terrains d'enquête. Ces 12 femmes et 12 hommes étaient âgés de 20 à 83 ans au moment de l'entretien ; la moyenne d'âge est d'environ 42 ans. Les personnes interrogées en Catalogne, Île-de-France et Suisse romande résidaient en milieu urbain, les lecteurs du Pays basque Nord en milieu rural. Ils travaillaient ou étudiaient dans des secteurs variés (agriculture, droit, enseignement, finance, médecine, restauration, etc.). Tous ne sont pas issus de familles à fort capital économique ou culturel, mais la plupart ont acquis ou étaient en voie d'acquies un important capital scolaire (diplômes de 2<sup>e</sup> ou de 3<sup>e</sup> cycle).

Parce qu'il est plus facile de « repérer » des lecteurs plurilingues parmi des migrants, dont l'enquêtrice ou l'intermédiaire sait préalablement qu'ils connaissent plusieurs langues, ce groupe de lecteurs est majoritairement composé de migrants. Un quart des personnes interrogées sont nées dans le pays où elles résidaient (Violeta, Oihana, Michael, Mikel, Montalbano, Lou) ; les autres sont nées dans un autre pays. La plupart vivent depuis plusieurs années, voire plusieurs décennies dans leur pays d'accueil, dont certains ont acquis la citoyenneté. Néanmoins, en interrogeant les personnes sur leurs « nationalités », on cherchait moins à connaître la teneur de leur passeport qu'à récolter des données sur leurs auto-identifications ; c'est pourquoi certaines des nationalités déclarées ne correspondent à aucun état civil officiel (voir [chap. 12 : 2.1](#)).

Parmi les migrants et les non-migrants, on compte 2 petits-enfants de migrants externes (Samar, Ush), dont un ou plusieurs grands-parents ont changé de pays, 3 enfants de migrants externes (Franck, Michael, Chloé), dont un ou les deux parents ont changé de pays, et 4 enfants de migrants internes (Oihana, Akhil, Montalbano, Elvis), dont un ou les parents ont changé de région au sein d'un même État.

Pour ce qui est des répertoires linguistiques, on a tâché de rencontrer des personnes aux plurilinguismes variés, utilisant des langues aux statuts divers, appropriées dans des contextes et à des âges différents<sup>85</sup>. La démarcation entre plurilingues « précoces », soit les personnes ayant utilisé ou été intensément exposées à plusieurs langues durant leur

---

implique qu'une partie des expériences reste enfouie, non activée, et parfois même consciemment tue (Singly, 1982) ; expériences qui peuvent réapparaître en d'autres occasions si la nouvelle situation le permet. » LAHIRE, B., *L'Homme pluriel*, 2001, p. 133.

<sup>85</sup> De nombreux critères peuvent être utilisés pour distinguer des formes différentes de plurilinguisme, comme l'a montré Daniel Coste. COSTE, D., « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », in CASTELLOTTI, V. (coord.), *Les Cahiers de l'Acedle*, 2010, p. 145-146. On évoque ici sur la précocité car c'est une question qui a souvent été posée à propos de ce travail, sans doute en raison des représentations liées au « bilinguisme », entendu comme la maîtrise « parfaite » de deux langues depuis l'enfance. Ce ne sera toutefois pas un critère déterminant dans les analyses.

	pseudo-nyme	genre	âge	profession-s	lieu-x d'habitation	nationalité-s	pays de naissance	pays de résidence
Catalogne	Violeta	F	32	avocate	Barcelone	catalane	Espagne	Espagne
	Isaac	M	22	étudiant en médecine	Barcelone	française, canadienne	France	France, Canada, Espagne
	Sargon	M	55	restaurateur, traducteur, écrivain	Barcelone	iraquienne	Irak	Irak, Royaume-Uni, Espagne
	Akhil	M	39	réalisateur de documentaires	Barcelone & Dehli	indienne	France	France, Inde, Thaïlande, États-Unis, Pays Bas, Allemagne, Argentine, Espagne
	Montalbano	M	30	médecin	Barcelone	espagnole	Espagne	Espagne, France, Argentine
	Ento	M	44	métallier (salaré)	Barcelone	hollandaise	Curaçao	Curaçao, Pays-Bas, Espagne
Île-de-France	Milda	F	27	doctorante en sociologie, employée d'un cabinet de consulting	Pantin	lituanienne	Lituanie	Lituanie, Syrie, France
	Taiga	M	27	serveur, plasticien	Paris	japonaise	Japon	Japon, France
	Samar	F	28	enseignante d'arabe	Paris	franco-libanaise /libano-française	Liban	Liban, France
	Dani	F	30	doctorante, enseignante de turc et bulgare	Grenoble & Paris	bulgare	Bulgarie	Bulgarie, France
	Giselle	F	58	formatrice d'adultes	Paris	franco-chilienne	Chili	Chili, Pays-Bas, France
	Mi-Ying	F	39	cadre dans le marketing	Paris	française & taïwanaise	Taiwan	Taiwan, États-Unis, France
Pays basque français	Amelia	F	78	concertiste de formation, veuve d'un cadre dirigeant de l'ONU	commune de Basse-Navarre	française (nationalité initiale : colombienne)	Colombie	Colombie, États-Unis, Canada, Italie, Mexique, Argentine, Suisse, France, etc.
	Oihana	F	20	étudiante en médecine	commune du Labourd	française	Pays basque	Pays basque
	Mikel	M	50	formateur consultant	commune de Basse-Navarre	française	France	France, Pérou
	Elvis	M	44	chirurgien dentiste	commune de Basse-Navarre	espagnole	Espagne	Espagne, France
	Chloé	F	43	agricultrice	commune de Basse-Navarre	française (nationalité initiale : ukrainienne)	Ukraine	Ukraine, France
	Lou	F	28	guide-interprète, éducatrice sportive (natation)	commune de Basse-Navarre	française & basque	Pays basque	France, Amérique latine (8 mois entre le Mexique, Guatemala, Colombie, Pérou), Suède, séjours en Espagne
Suisse romande	Stéphane	F	27	employée de banque	ville du canton de Vaud	française	France	France, Égypte, Espagne, États-Unis, Syrie, Suisse
	Gulo	M	32	doctorant en sciences politiques, assistant de recherches	Genève	kurde	Turquie	Turquie, Suisse
	Anne	F	83	interprète & enseignante de langue, retraitée	Genève	suisse (nationalité initiale : allemande)	Allemagne	Allemagne, France, Suisse, Italie (+ séjour de 6 mois au Royaume-Uni et séjours réguliers en Espagne)
	Ush	M	53	linguiste & professeur de linguistique	Genève	étasunienne & israélienne	Israël	Israël, Royaume-Uni, États-Unis, Canada, Suisse (séjours de quelques mois : Mexique, Italie)
	Franck	M	24	consultant en communication institutionnelle et lobbying	Genève	norvégienne	Norvège	Norvège, Suisse
	Michael	M	34	employé de banque	région de Genève	suisse	Suisse	Suisse (+ séjour de 6 mois en Allemagne)

Fig. 16. Informations sociogéographiques sur les lecteurs interviewés.

enfance<sup>86</sup>, et plurilingues « tardifs » a été fixée à l'âge de 10 ans<sup>87</sup>. Les langues apprises jusqu'à cet âge ont été considérées comme des langues chronologiquement premières. Ce choix peut paraître arbitraire, mais les recherches cherchant à établir une limite d'âge qui pourrait être la frontière entre langues premières et langues étrangères sont loin d'être concordantes<sup>88</sup>. En outre, en raison du sujet même de l'enquête – la lecture de livres –, ce n'est pas la période d'acquisition du langage qui s'avère ici cruciale, mais plutôt la période d'apprentissage de la lecture. Or la lecture s'apprend généralement durant ce qu'on appelle la « première scolarisation », qui va de 5-6 ans à 11-12 ans en moyenne, selon les systèmes d'enseignement, dans les terrains concernés<sup>89</sup>. On aurait pu, éventuellement, choisir 12 ans comme âge limite, mais le hasard a fait que, au vu des parcours des interviewés dans cette étude, la différence entre 10 et 12 ans ne change rien à la catégorisation de leurs différentes langues.

Selon la définition choisie, les lecteurs interrogés étaient en majorité des plurilingues précoces, puisque 19 d'entre eux ont utilisé ou ont été intensément exposés à plusieurs langues (à l'oral ou à l'écrit) avant l'âge de 10 ans et seulement 5 n'en ont déclaré qu'une. On aurait tort de mettre cette prédominance des plurilingues précoces sur le compte d'un désir de se mettre en avant, car les interviewés avaient plutôt tendance à passer sous silence ou à oublier certaines de leurs langues. Stéphane et Mi-Ying, par exemple, ont attendu la toute fin de l'entretien pour dire qu'elles parlaient régulièrement l'une l'arabe et l'autre le japonais quand elles étaient enfants. On reviendra sur les façons dont les personnes interrogées sont devenues plurilingues ([chap. 4](#)). Pour l'instant, notons seulement qu'elles ont eu entre 3 et 9 langues de lecture de livres au cours de leur vie, avec une moyenne de 4,3 pour l'ensemble des interviewés.

---

<sup>86</sup> Si on prend en compte les variétés linguistiques, la variation interne à chaque « langue » ([chap. 7](#)), il est certain que tous les interviewés peuvent être considérés comme des plurilingues précoces. Cette conception du plurilinguisme apparaît notamment dans : CASTELLOTTI, V. & ROBILLARD, D. de, « Langues et insertions : quelles articulations ? », in CASTELLOTTI, V. & ROBILLARD, D. de (coord.), *Langage et société*, 2001, p. 6-7 et 10 ; CASTELLOTTI, V., « Centrer, innover, diversifier ? », *Les Cahiers de l'Acedle*, 2011, p. 120-121 ; COSTE, D., « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », *Notions en questions*, 2002, p. 117 ; ROBILLARD, D. de, « Dylan, un exemple parmi d'autres des coûts et difficultés du travail de la diversité », in CASTELLOTTI, V. (coord.), *Les Cahiers de l'Acedle*, 2010, p. 50.

<sup>87</sup> On emprunte les termes « bilingue précoce » et « bilingue tardif », ainsi que la limite de 10 ans à BEHEYDT, L. & DEMEULENAERE, I., « Bilinguisme », in FERRÉOL, G. & JUCQUOIS, G. (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, 2003, p. 41-44. Louise Dabène propose une définition légèrement différente de ces deux termes, mais on ne peut l'appliquer à cette étude, puisque la lecture s'apprend après la période d'acquisition du langage proprement dite : « Dans certains cas, [les différentes langues d'un individu] ont été acquises simultanément et, par conséquent, dès la petite enfance : il s'agira donc d'un bilinguisme que l'on qualifiera de *précoce* et qu'on opposera au bilinguisme *tardif* des sujets qui ont appris la seconde langue une fois acquise la première. » DABÈNE, L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, 1994, p. 84 (elle souligne).

<sup>88</sup> Voir par exemple les études recensées par : DEUMERT, A., « Multilingualism », in MESTHRIE, R. (ed.), *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*, 2011, p. 266.

<sup>89</sup> Le degré primaire dans le Canton de Genève s'effectue en général entre 6-7 à 11-12 ans, tout comme l'école élémentaire française ; la *educación primaria* espagnole dure en principe de 5-6 à 11-12 ans.

	langue-s premières (familiales et de scolarisation)	langues de lecture de livres au cours de sa vie	autres langues apprises dans un cadre formel, non formel ou informel
1. Milda	lituanien, russe	lituanien, anglais, arabe, français	turc
2. Stéphane	français, arabe	français, espagnol, anglais, allemand	arabe standard, portugais
3. Violeta	catalan, espagnol	catalan, espagnol, français, anglais	italien, russe
4. Isaac	français	français, anglais, espagnol, catalan	italien
5. Amelia	espagnol, français	français, espagnol, anglais, italien	basque
6. Gulo	zazaki, turc	turc, kurmanci français, anglais, zazaki	sorani, espagnol, italien, allemand
7. Taiga	japonais	japonais, français, anglais	-
8. Samar	français, arabe libanais, italien, arabe standard	français, arabe standard, espagnol, italien, anglais, arabe syro-libanais	allemand, russe, chinois, hébreu
9. Dani	bulgare, russe	bulgare, russe, français, anglais, turc	italien, espagnol, allemand, bengali
10. Giselle	espagnol	espagnol, français, portugais	anglais
11. Oihana	français	français, anglais, basque, espagnol	-
12. Sargon	araméen, kurde, arabe	araméen, kurde, arabe, anglais, catalan, espagnol, français, italien, portugais	-
13. Akhil	marathi, anglais, hindi, thaï, français	anglais, français, espagnol, allemand, portugais	catalan, néerlandais
14. Mi-Ying	chinois, japonais	chinois, anglais, français	japonais, débute en arabe
15. Anne	allemand	allemand, anglais, français, espagnol, italien	latin
16. Ush	hébreu, anglais	hébreu, anglais, français	arabe, italien, espagnol, portugais
17. Franck	albanais, norvégien	albanais, norvégien, anglais, serbe, français	allemand, suédois
18. Michael	allemand, français, japonais	allemand, français, anglais	-
19. Mikel	basque, français	français, espagnol, basque, anglais	-
20. Montalbano	espagnol, catalan	espagnol, catalan, anglais, français, portugais, italien	allemand
21. Ento	papiamento, néerlandais	néerlandais, papiamento, espagnol	anglais, catalan
22. Elvis	basque, espagnol, français	espagnol, français, basque, anglais	latin, grec moderne
23. Chloé	russe, ukrainien	russe, ukrainien, français	anglais, italien
24. Lou	basque, français	basque, français, espagnol, anglais	portugais, occitan, suédois

Fig. 17. Langues des lecteurs interviewés.

Enfin, on a cherché à rencontrer des individus lisant à des rythmes et dans des quantités variables. Si on utilise la grille des *Pratiques culturelles des Français*<sup>90</sup>, le groupe étudié

<sup>90</sup> DONNAT, O. (dir.), *Les Pratiques culturelles des Français. Enquête 1997*, 1998.

est composé de 6 personnes qui lisaient relativement peu de livres<sup>91</sup> (moins de 10 par an) au moment de l'entretien, 7 qui lisaient moyennement (entre 10 et 24 livres par an), 9 qui lisaient beaucoup de livres (25 et plus par an) et 2 lectrices qui n'ont pas été suffisamment précises sur ce point. Une analyse plus précise figure dans le [chapitre 9](#).

## 2.2. Questionnaires remplis par des étudiants

### 2.2.1. Élaboration et distribution des questionnaires

En parallèle de la deuxième phase de recueil d'entretiens, on a fait remplir des questionnaires dans un cadre institutionnel afin de « contre-vérifier » les apports des entretiens par une enquête plus « cadrée » menée auprès d'un plus grand nombre d'interrogés<sup>92</sup>. Les informateurs étaient alors des étudiants inscrits au Diplôme universitaire d'études françaises (DUEF 1) de l'université Sorbonne Nouvelle - Paris 3. Dans cette optique et dans un tel contexte, avec des étudiants pour lesquels l'enquêtrice avait le statut d'enseignante, le questionnaire paraissait mieux adapté. D'une part, cet outil permet de récolter rapidement un grand nombre de réponses concises et à priori précises, pouvant être aisément analysées et comparées. D'autre part, le questionnaire apparaît moins intrusif, en ce que les réponses attendues sont surtout factuelles et impersonnelles dans leur forme (cases à cocher, oui /non, noms de langues, etc.). Seules deux questions, sur les titres aimés ou pas et sur les préférences linguistiques pour la lecture de livres, faisaient directement appel à la subjectivité des répondants. En outre, le questionnaire autorise « la mise en cohérence des réponses par des enquêtés qui peuvent davantage contrôler chacune d'elle et “veiller” (plus ou moins consciemment) à l'harmonisation de l'ensemble »<sup>93</sup>. Par rapport à l'entretien, le questionnaire avait donc l'avantage de ne pas s'aventurer trop avant dans la vie privée des étudiants et de leur laisser un contrôle relativement plus grand sur leurs réponses.

Le questionnaire était anonyme : même si les répondants l'ont remis individuellement, leurs noms et prénoms n'apparaissent pas. Il a été conçu en s'appuyant sur les données

---

<sup>91</sup> Il faut garder à l'esprit que cette catégorisation est une convention, utilisée par les chercheurs français pour favoriser la comparabilité entre les enquêtes nationales successives ; elle n'est pas en vigueur dans les enquêtes suisses et espagnoles. Les enquêtes suisses répartissent les lecteurs entre ceux qui lisent 1 à 3, 4 à 7, 8 à 12 ou 13 livres et plus par an. OFS, *Les pratiques culturelles en Suisse. Enquête 2008. Lecture*, 2010, p. 8-9 et 19. Un lecteur assidu en Suisse peut donc être considéré comme un « moyen lecteur » en France. Les enquêtes espagnoles évaluent les lectures plutôt en termes de temps passé à lire : les “lectores frecuentes” lisent chaque semaine ou chaque jour, les “lectores ocasionales” ont un rythme de lecture mensuel ou trimestriel et les “no lectores” déclarent qu'ils ne lisent jamais ou presque jamais. CONECTA, *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012, 2013*, p. 39.

<sup>92</sup> BLANCHET, P. « Enquêtes semi-directives et directives avec ou sans entretien », in BLANCHET, P. & CHARDENET, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, 2011, p. 75.

<sup>93</sup> LAHIRE, B., *La Culture des individus*, 2004, p. 24.

récoltées lors des entretiens, en ciblant des aspects des pratiques de lecture qui semblaient à la fois pertinents et accessibles par questionnaire. Outre des informations générales (âge, nationalité-s, langues apprises, etc.), les questions ont porté sur : les langues de lecture de livres par finalités (études, travail, loisirs), les langues de lecture de traductions, la lecture de livres numériques, les éventuelles préférences linguistiques pour la lecture de livres, les catégories et genres des livres lus dans chaque langue.

Il était également demandé aux étudiants de citer 3 livres (tous genres éditoriaux inclus) qu'ils avaient aimés ou appréciés et 3 livres qu'ils n'avaient pas aimés ou pas appréciés. L'objectif de cette question, dont l'idée a été empruntée à Chiara Bemporad<sup>94</sup>, était de récolter des indices plus fins sur les pratiques de lecture et les goûts des étudiants.

Quelques modifications ont été apportées au questionnaire après la première phase de recueil, au 2<sup>e</sup> semestre 2011-2012, afin de limiter les risques de confusion liés à la formulation initiale. Par exemple, la mention « langue(s) » a été rendue plus visible dans la question D, pour le recueil de titres, car 10 étudiants ont d'abord cru que les mots « lu en » concernaient l'année de lecture<sup>95</sup>. La question E a été reformulée<sup>96</sup>, car des répondants l'ont comprise comme une interrogation sur les supports (préférence pour les livres imprimés ou numériques) et parce que, dans une perspective plurilingue, il fallait leur laisser la possibilité de mentionner plusieurs langues.

La distribution des questionnaires a eu lieu au cours de deux années universitaires : 33 ont été récoltés au 2<sup>e</sup> semestre de l'année 2011-2012, 32 au 1<sup>er</sup> semestre 2012-2013 et les 25 derniers au 2<sup>e</sup> semestre 2012-2013. L'enquêtrice n'a pas choisi les répondants ; elle a seulement sollicité les étudiants du DUEF 1 avec lesquels elle était en contact, parce qu'ils étaient inscrits au cours optionnel qu'elle assurait ou qu'ils participaient à une session facultative de relecture de lettres de motivation. Elle ignorait quelles pouvaient être leurs pratiques de lecture avant de leur proposer de participer à l'enquête. Le hasard a fait qu'à la fin de l'année universitaire 2012-2013 les questionnaires remplis ont atteint le nombre rond de 90, qui a été jugé suffisant pour mettre fin au recueil.

L'enquête a été présentée comme ce qu'elle était, une recherche de doctorat, et la participation des étudiants comme une activité absolument facultative. Une étudiante a déclaré qu'elle ne voulait pas remplir le questionnaire, car elle n'aimait pas lire. Bien qu'on lui ait dit qu'elle en avait tout à fait le droit et que c'était bien compréhensible,

---

<sup>94</sup> BEMPORAD, C., « Attitudes et représentations face à la lecture littéraire en italien langue étrangère », in BEMPORAD, C. & JEANNERET, T. (coord.), *Études de lettres*, 2007, p. 125.

<sup>95</sup> Ce malentendu a eu le mérite de fournir des indices sur le caractère récent des lectures des livres cités par les étudiants : sur les 35 lectures ainsi datées, 20 avaient été faites dans les années 2010, 13 dans les années 2000 et 2 à la fin des années 1990.

<sup>96</sup> Version 1 : « Quelle est votre langue préférée pour la lecture de livres (imprimés ou numériques) ? Pourquoi ? » Version 2 : « Avez-vous une (des) langue(s) préférée(s) pour la lecture de livres ? Si oui, dites quelle-s langue-s et pourquoi. »

elle a finalement réclamé un questionnaire – sans doute pour ne pas se différencier des autres étudiants. Pour cette raison ou parce qu'ils connaissaient l'enquêtrice, peut-être aussi parce que cela leur donnait l'occasion de se retrouver en position d'informateurs et de valoriser leur plurilinguisme, les 90 étudiants qui se sont vu proposer un questionnaire ont accepté de le remplir. Certains se sont même montrés désireux d'en savoir plus et ont demandé à être prévenus lors de la publication de résultats.

Afin de faciliter le remplissage des questionnaires, on a dû préciser oralement ce qu'on entendait par « langue-s familiale-s » et ce qu'est la « chick lit »<sup>97</sup> – sans garantie que cela dissiperait tous les malentendus. Outre quelques confusions évoquées plus haut, on a pu observer des contradictions entre des pratiques déclarées par un même répondant. Des étudiants n'ont pas mentionné une langue de lecture au recto du questionnaire, mais ils ont marqué au verso qu'ils avaient lu des livres dans cette langue (Q3, Q36, Q41, Q75, etc.) ; une étudiante (Q73) a noté qu'elle lisait des ouvrages numériques sans indiquer de langues de recherches sur Internet, etc. On suppose que certains n'ont pas inclus les lectures obligatoires dans leurs réponses – par exemple, en ne déclarant aucune lecture d'ouvrages classiques dans leur-s première-s langue-s de scolarisation –, alors que l'enquête portait sur toutes les pratiques de lecture, contraintes et choisies.

Le fait de remplir un questionnaire dans une langue dont ils n'avaient pas tous une grande maîtrise, ainsi que des différences culturelles concernant la définition des « livres » et les genres éditoriaux ont certainement joué un rôle. Mais puisque des sociologues travaillant sur des groupes linguistiquement et culturellement plus homogènes rencontrent eux aussi des difficultés de cet ordre<sup>98</sup>, on peut émettre l'hypothèse que ce sont surtout les représentations sur « les livres », « la lecture » (voir [chap. 8 : 1.3](#)) et « les langues » qui sont à l'origine des réponses contradictoires. La conception de ce qui est ou n'est pas appelé « une langue » semble en effet avoir présenté des difficultés pour quelques étudiants. En remettant le questionnaire, certains ont presque demandé la permission d'inscrire le nom de leur « dialecte » dans la rubrique « langue familiale » – alors que déclarer une langue de première scolarisation, non familiale, comme « langue familiale » apparaissait souvent plus facile.

### **2.2.2. Présentation des répondants**

Le DUEF 1 propose des cours intensifs de français langue étrangère, sur deux semestres, à des étudiants ayant déjà des compétences en français correspondant, selon

---

<sup>97</sup> Genre littéraire censé s'adresser à un public féminin, voir définition [chap. 8 : 1.2](#).

<sup>98</sup> Entre autres : DONNAT, O., « Lecture, livre et littérature. Évolution 1973-2008 », in EVANS, C. (dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet*, 2011, p. 36 ; LAHIRE, B., « Formes de la lecture étudiante... », *Sociétés contemporaines*, 2002, p. 87-107.



les individus, aux niveaux B1, B2 voire C1 du CECRL. Tous les inscrits à ce diplôme sont des migrants. Une partie de ces étudiants vivent depuis plusieurs années en France quand d'autres arrivent tout juste au moment de leur inscription. Lors des tests d'entrée, les motivations exprimées pour suivre cette formation sont fréquemment les suivantes :

- commencer, poursuivre ou reprendre des études en France,
- accroître leur compétences en français à des fins professionnelles, en vue de travailler en France ou ailleurs,
- rester vivre en France pour des raisons familiales, souvent amoureuses.

Les personnes ayant répondu au questionnaire étaient majoritairement des femmes (72, pour 18 hommes), âgées de 18 à 47 ans ; la moyenne d'âge était de 28,4 ans et les deux tiers (59) avaient entre 20 et 29 ans. Ces répondants étaient de 32 nationalités différentes ; une seule étudiante a déclaré avoir deux nationalités (espagnole et française). Si on se base sur la classification géographique de l'ONU<sup>99</sup>, environ un tiers des nationalités déclarées sont liées à des États d'Asie orientale et du Sud-Est, un autre tiers d'Amérique latine et des Caraïbes, et un cinquième du continent européen, notamment d'Europe orientale et septentrionale. Tous les répondants habitaient alors Paris ou la région parisienne, même si beaucoup ont omis de déclarer la France parmi les pays où ils ont vécu – il faut dire que l'enquêtrice détenait déjà cette information.

<b>Afrique occidentale &amp; australe</b>	<b>3</b>	<b>Asie du Sud-Est</b>	<b>5</b>
ghanéenne	1	malaisienne	2
mauritanienne	1	birmane	1
sud-africaine	1	thaïlandaise	1
<b>Amérique latine &amp; Caraïbes</b>	<b>27</b>	vietnamienne	1
colombienne	9	<b>Asie occidentale</b>	<b>7</b>
mexicaine	7	arménienne	1
brésilienne	6	géorgienne	2
argentine	1	iranienne	4
bolivienne	1	<b>Europe orientale &amp; septentrionale</b>	<b>14</b>
dominicaine	1	russe	7
péruvienne	1	polonaise	4
salvadorienne	1	roumaine	2
<b>Amérique septentrionale</b>	<b>2</b>	estonienne	1
américaine	2	<b>Europe méridionale</b>	<b>4</b>
<b>Asie orientale</b>	<b>26</b>	espagnole	2
chinoise	10	espagnole & française	1
coréenne	8	italienne	1
japonaise	6	<b>Océanie</b>	<b>2</b>
portugaise (Macao)	1	australienne	2
taïwanaise	1		

Fig. 18. Nationalités des répondants au questionnaire (tableau, nombres absolus).

<sup>99</sup> DIVISION DES STATISTIQUES DES NATIONS UNIES, « Composition des régions », page consultée le 29/07/2013.

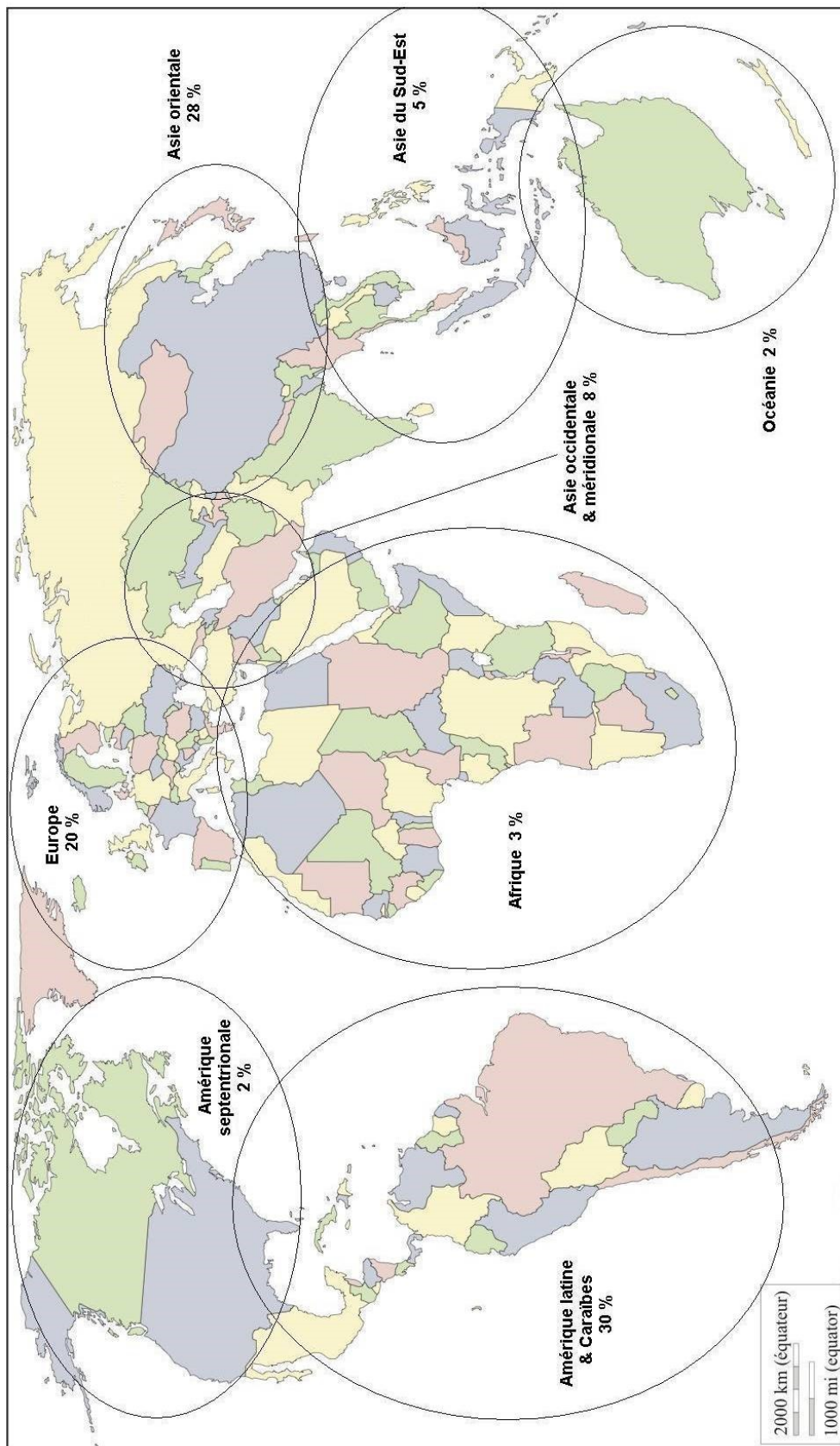


Fig. 19. Nationalités des répondants au questionnaire (carte, %).<sup>100</sup>

<sup>100</sup> Cette carte s'inspire de celle réalisée par BARBIER-BOUVET, J.-F. dans *Babel à Beaubourg*, 1982, p. 25. Références du fond utilisé : DALET, D., « Planisphère centré Europe Afrique, États, couleur », Carthèque du site *Histoire géographie et éducation civique*, mis en ligne le 20 août 2011.

Parmi les domaines d'études, c'est le secteur de l'économie au sens large (incluant le commerce, la gestion et le marketing) qui arrive en tête, suivi des sciences du langage, du journalisme et de la communication, puis de la littérature. Après la profession d'« étudiant », le groupe « commerce, finance, marketing » reste le plus souvent déclaré, suivi de l'enseignement, des professions artistiques et du graphisme /design.

domaines d'études	nbre de réponses	domaines d'activité professionnelle	nbre de réponses
économie, commerce, gestion, marketing	24	étudiant-e (seul ou entre autres)	31
langues, linguistique, traduction	14	commerce, finance, marketing	17
journalisme, communication	13	enseignement	6
littérature	10	professions artistiques	6
arts	7	design & graphisme	5
sciences politiques & relations internationales	6	recherche & veille scientifique	4
architecture	4	traduction	4
design & graphisme	4	droit	3
droit	4	au foyer	2
biologie & secteur médical	3	hôtellerie	2
informatique	3	journalisme	2
philosophie & théologie	3	autres	4
autres sciences humaines	3	non-réponse	13
mathématiques	2		
ingénierie	2		
éducation & enseignement	2		
n'ont pas commencé d'études	2		
non-réponse ou réponse floue	3		

Fig. 20. Domaines d'études et d'activité professionnelle des répondants au questionnaire.

Pour ce qui est des langues, il apparaît que 23 étudiants – soit un quart des interrogés – ont été des plurilingues précoces et 67 des plurilingues tardifs<sup>101</sup>. Les 10 langues familiales les plus citées sont l'espagnol, l'anglais, le coréen, le russe, le japonais, le portugais, le chinois (mandarin ou non précisé), le polonais, le cantonais et le persan. Ce sont également les 10 langues de première scolarisation les plus souvent déclarées. Parmi les « autres langues apprises », c'est évidemment le français qui arrive en tête, puisqu'il est le point commun à l'ensemble des étudiants, suivi de l'anglais, l'espagnol, le japonais, l'allemand, le chinois, l'italien, le portugais, l'arabe et le russe.

<sup>101</sup> Il y a de fortes chances pour que la plupart des répondants originaires de Chine n'ayant déclaré que le « chinois » comme langue familiale aient été, dès leur enfance, familiarisés avec d'autres langues chinoises que le mandarin. Seulement, lors d'une enquête ultérieure, on a constaté que les « dialectes » – sauf les plus prestigieux, comme le cantonais ou le shanghaien – pouvaient être évoqués en entretien sans avoir été inscrits dans les questionnaires, car ils ne sont pas considérés comme des « langues ».

langues déclarées	langues familiales	langues de 1 <sup>ère</sup> scolarisation	autres langues apprises	langues de lecture de livres
afrikaans	-	-	1	-
allemand	1	-	7	4
ancien français	-	-	-	1
anglais	13	18	66	78
arabe	1	1	3	4
arménien	1	1	-	1
birman	1	1	-	1
cantonais	3	2	1	1
chinois	8	11	5	13
coréen	9	7	1	8
danois	-	-	1	-
espagnol	24	24	14	30
estonien	1	1	-	1
ewe	1	-	-	1
finlandais	-	-	1	-
français	1 (oublié)	-	90	90
géorgien	2	2	-	2
grec ancien	-	-	1	-
hakka	1	-	-	-
hindi	-	-	1	1
italien	1	1	5	3
japonais	6	6	10	12
latin	-	-	2	1
malais	2	1	-	2
napolitain	1	-	-	-
néerlandais	-	-	1	1
norvégien	-	-	2	-
ouïgour	1	1	-	1
persan	3	4	-	4
polonais	4	4	-	4
portugais /brésilien	6	6	4	8
roumain	2	2	1	2
russe	7	8	3	9
shanghaien	1	-	-	-
sichuanais	1	-	-	-
tabari	1	-	-	-
thaï	1	1	-	1
vietnamien	1	1	-	1
<b>total</b>	<b>105</b>	<b>103</b>	<b>220</b>	<b>285</b>

Fig. 21. Langues déclarées par les répondants au questionnaire.

Arrondie au dixième, la moyenne des langues déclarées (tous usages et apprentissages confondus) est de 3,7 et la moyenne des langues de lecture de livres de 3,2 par personne. Il apparaît que la majorité des étudiants interrogés lisent – ou ont lu au cours de leur vie – des livres en au moins 3 langues.

nbre de langues de lecture de livres	nbre de répondants	pourcentage
1 langue de lecture de livres	0	-
2 langues de lecture de livres	12	13,3 %
3 langues de lecture de livres	56	62,2 %
4 langues de lecture de livres	17	18,9 %
5 langues de lecture de livres	5	5,6 %
<b>total</b>	<b>90</b>	<b>100 %</b>

Fig. 22. Nombres de langues de lecture de livres des répondants au questionnaire.

Ces données surprenantes – on s’attendait à la présence de lecteurs monolingues de livres et à une proportion plus forte de lecteurs bilingues – montrent la pertinence du principal critère de choix (3 langues minimum) des lecteurs rencontrés hors cadre éducatif. Dans l’ensemble, les résultats des questionnaires sont apparus complémentaires de ceux des entretiens ; les uns permettant de confirmer ou de nuancer les autres, et vice-versa. S’il ne favorise pas la comparabilité, le parti pris de mener une double enquête, dans des cadres formels et informels, ainsi que d’utiliser différents outils de recueil (entretiens et questionnaires), s’est avéré fécond par la diversité même des données recueillies et les questions qu’elles ne manquent pas de soulever.

### **2.3. Entretiens avec des observateurs**

Le troisième volet de l’enquête s’est déroulé auprès d’un sociologue et de trois professionnels du livre, en vue de récolter des points de vue extérieurs sur les pratiques étudiées. Il semblait intéressant d’interroger aussi des personnes qui, de par leur activité, sont quotidiennement confrontées à des lecteurs plurilingues<sup>102</sup>. En rencontrant ces professionnels, on a cherché à recueillir des observations différentes de celles qui peuvent être faites en classe de langue-s, ne serait-ce que parce que les lecteurs n’ont pas, dans leurs domaines respectifs, le statut d’apprenants, mais de clients, d’usagers ou de représentants d’une population donnée.

La rencontre avec Olivier Donnat, chercheur au Département des études, de la prospective et des statistiques (DEPS) du ministère français de la Culture et de la Communication, a eu lieu en novembre 2012 à Paris. On y a appris pourquoi et comment la question sur les langues de lecture de livres a été introduite dans l’enquête sur *Les Pratiques culturelles des Français* de 2008. Olivier Donnat a, de plus, accepté de communiquer les détails des langues de lecture autres que l’anglais, qui ont été utilisées pour la rédaction du chapitre 2 ([section 2](#)). Cet entretien a également apporté des informations concernant la méthodologie de la recherche sociologique, ainsi que des orientations vers des organismes susceptibles de fournir des données pour le présent travail, tels que l’Office fédéral de la statistique suisse. Enfin, Olivier Donnat a partagé ses réflexions concernant les transformations des usages imputables à la mondialisation et aux évolutions technologiques. Cette rencontre a permis d’avoir une vision plus large du sujet traité et de mieux comprendre les enjeux des recherches reliant la question des langues à celle des pratiques culturelles.

---

<sup>102</sup> Sauf mention contraire, toutes les informations rapportées dans cette sous-section ont été fournies par les observateurs interrogés au cours des entretiens.

Le livre n'est pas qu'un bien culturel, c'est aussi un produit marchand ; on a donc interrogé des personnes travaillant dans des librairies multilingues. L'entretien avec Mercedes Zendera s'est déroulé en août 2012, dans la librairie Baïbars qu'elle a fondée à Barcelone. Catalane, francophone et arabophone, elle a ouvert une librairie généraliste indépendante et multilingue dont le fonds est principalement composé d'ouvrages en castillan, catalan, arabe et français, auxquels s'ajoutent quelques livres en anglais, roumain, russe, etc. Les ouvrages sont destinés à différentes clientèles. Les habitants du quartier achètent surtout des nouveautés littéraires, pratiques et de sciences humaines, ainsi que les ouvrages jeunesse en castillan et catalan. Les livres en français (manuels scolaires, classiques ou best-sellers en format poche, livres jeunesse) sont destinés aux parents d'élèves du lycée français et, dans une moindre mesure, à d'autres Français vivant à Barcelone. En raison de la démographie du quartier où se trouve la librairie, le fonds arabe est plus fréquenté par des arabisants, enseignants ou étudiants, que des migrants arabophones ; il attire aussi des Espagnols intéressés par le monde arabe pour des raisons personnelles ou professionnelles. Jusqu'à ce que la crise économique assèche les caisses publiques, la librairie fournissait des bibliothèques désireuses de proposer des ouvrages littéraires en arabe à leurs usagers arabophones. L'entretien avec Mercedes Zendera a apporté des informations pertinentes tant sur le commerce transnational du livre entre l'Espagne et d'autres pays, que sur les pratiques de lecture de plurilingues catalans ou migrants, ainsi que sur les possibilités d'adaptation des librairies indépendantes aux mutations liées à la lecture numérique.

En avril 2013, un employé d'une librairie parisienne spécialisée dans la bande dessinée américaine (les comics) a accepté d'accorder un entretien sous pseudonyme. Depuis une quinzaine d'années, la librairie où travaille « Julien » propose des publications importées en anglais et leurs traductions en français aux amateurs de comics. Outre des anglophones apparemment monolingues, la clientèle de la librairie est surtout formée de locuteurs de langues latines (français, espagnol, italien) lisant, entre autres, en anglais ou de lecteurs francophones monolingues. Si la consommation – et surtout la collection – de comics est le fait de lecteurs de tous âges, les clients de la librairie sont très majoritairement des hommes (« 90 % ») dotés d'un certain capital économique (« des gens qui ont de l'argent »). L'univers des collectionneurs de comics a ceci de passionnant que les rapports de force dans la circulation des livres, les comparaisons entre versions originales et traductions, ainsi que les relations des consommateurs à l'objet-livre y apparaissent sous une lumière différente que dans la librairie généraliste.

Sur le conseil d'un des lecteurs plurilingues interrogés<sup>103</sup>, on a cherché à en savoir plus sur la « bibliothèque interculturelle » du Centre d'intégration culturelle (CIC) de la Croix-Rouge genevoise. La rencontre avec Adriana Mumenthaler, qui en est la responsable, s'est déroulée en novembre 2011. La bibliothèque de prêt, gérée par une équipe de 72 personnes, majoritairement bénévoles, regroupait alors 30 738 livres en 264 langues, mis à disposition d'environ 3 700 inscrits<sup>104</sup>. Fondée en 1993 à destination des migrants, elle a été le point de départ des autres activités du CIC (cours de français, aide aux devoirs, rédaction de lettres, etc.), mais c'est encore l'emprunt de livres qui attire la plupart des nouveaux usagers du Centre. Sa vocation initiale était de mettre à disposition des demandeurs d'asile des ouvrages dans leurs langues premières.

*Adriana Mumenthaler* : [...] Quand nous avons commencé, c'était surtout des gens albanais et du Kosovo. Car c'était l'époque de la guerre entre la Serbie et le Kosovo. Donc y'a eu une grande volée de réfugiés, des gens qui demandaient l'asile à Genève. Qui habitaient la protection civile. C'était dans des endroits complètement provisoires. Ces gens étaient isolés du monde. Ils parlaient pas la langue. Donc nous on s'est dépêchés d'acheter des livres en albanais pour que ces gens aient au moins des choses à faire pendant la journée. Parce que c'étaient des longues journées ; c'est des gens qui ont quitté leur pays dans une situation très dramatique. Donc ils étaient très contents au moins d'avoir quelque chose qui venait de chez eux. Pour nous c'était ça et le travail de cette bibliothèque c'était ça à la base. Et à partir de là, les aider, ou les envoyer dans des endroits qui étaient plus adéquats ou qui étaient plus conformes à leurs besoins. [...] Donc ça c'est le rôle de cette bibliothèque. C'est un passage, c'est un tremplin, entre la personne qui arrive et le passage à la vie de tous les jours, comme vous ou comme moi.

Les demandes de livres en langues premières faites à la bibliothèque changent constamment puisqu'elles sont étroitement liées à l'actualité internationale et aux vagues de réfugiés qui en font les frais. En outre, environ 40 % des lecteurs sont des Genevois – souvent d'origine étrangère, mais pas toujours – qui viennent emprunter des manuels de langue, ou des ouvrages littéraires en d'autres idiomes que les langues nationales suisses et l'anglais – déjà présents dans les bibliothèques municipales. Les usagers de la bibliothèque appartiennent donc à différentes générations et classes sociales, même si les personnes économiquement et socialement défavorisées sont majoritaires. Grâce à Adriana Mumenthaler, on a pu récolter des informations sur un lectorat auquel on n'avait pas directement accès, celui des demandeurs d'asiles et des

---

<sup>103</sup> *Gulo* : [...] Et y'a une autre chose, j'ai oublié de le dire, à Genève y'a une bibliothèque interculturelle, dans laquelle on trouve les livres dans toutes les langues. Y compris le turc. *L'enquêtrice* : On peut emprunter ? *Gulo* : Oui, il faut devenir membre, et à partir de là tu peux emprunter dans toutes les langues, même en zazaki. Ouais, ça c'est sympa.

<sup>104</sup> CIC, *Rapport annuel 2010*, p. 1.

primo-arrivants. Cet entretien a apporté des éléments précieux pour appréhender les rapports entre lectures, migrations et stratégies d'intégration, les pratiques culturelles de lectorats d'origines diverses, ou encore les usages des langues minorées et des grandes langues véhiculaires. Il a surtout mis en lumière les rôles sociaux, identitaires et affectifs que peuvent jouer les pratiques de lecture en différentes langues dans des circonstances pénibles, voire tragiques.

On a ainsi rencontré des observateurs dans 3 des 4 terrains d'enquête (deux en Île-de-France, un à Barcelone et un à Genève) ; on aurait souhaité interroger aussi une bibliothécaire au Pays basque français, mais le temps a fait défaut. Quoi qu'il en soit, ces regards de professionnels sur des publics plurilingues dévoilent des aspects des pratiques de lecture plus difficilement observables dans un contexte d'apprentissage formel et qui n'apparaissent pas tous – ou pas de cette façon – dans les entretiens.

### 3. Modes d'analyse des données

Les entretiens avec des lecteurs ont fait l'objet d'une transcription quasi-intégrale. À quelques extraits près (voir [chap. 12 : 2](#)), les réponses aux questions de la « fiche technique » de chaque entretien n'ont pas été détaillées, car elles comprenaient souvent des informations mettant à mal l'anonymat des interviewés. On a également omis les digressions et termes qui, au cours de l'entretien, rendaient les lecteurs reconnaissables ou n'étaient pas en lien avec le sujet traité. On a essayé de rendre au mieux les paroles des interrogés, même si, parfois, des bruits de fond, des malentendus ou des lacunes linguistiques de l'enquêtrice n'ont pas permis de retrouver certains fragments. À l'exception de ceux de 3 lecteurs, auxquels il a fallu trouver des pseudonymes, les prénoms utilisés dans cette étude ont été choisis par les interrogés eux-mêmes – on reviendra sur ces choix dans le chapitre 12 ([section 2.1](#)). Les entretiens en espagnol et en anglais ont été transcrits dans ces langues avant d'être traduits ; les analyses ont été faites à partir des versions originales<sup>105</sup>.

Afin de rendre ce travail accessible à des personnes peu ou pas familières des sciences du langage, on a adopté une transcription « classique » et tâché de rendre les pauses, les intonations, les hésitations et phrases inachevées par des signes de ponctuation standards. À l'exception des rires et de gestes qui remplaçaient littéralement la parole, les signes paralinguistiques n'ont pas été signalés, car on ne prenait pas de notes lors

---

<sup>105</sup> “Lastly, all narratives should be analyzed in the language in which they were told and not in translation.” (« Enfin, tous les récits devraient être analysés dans la langue dans laquelle ils ont été faits et non en traduction. ») PAVLENKO, A., “Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics”, *Applied Linguistics*, 2007, p. 173 (traduction M. R.).



des entretiens, pour éviter que les lecteurs ne se sentent « observés » en plus d'être enregistrés. Les seules informations écrites « à vif » l'ont été par des lecteurs, souvent à la demande de l'enquêtrice, lorsqu'ils mentionnaient le nom d'un auteur dont l'orthographe risquait d'être difficile à retrouver.

Les transcriptions ont fait l'objet d'une analyse de contenu qualitative et thématique<sup>106</sup>, avec toutefois une certaine attention aux discours des personnes interrogées. Dans la mesure du possible, on a tenu compte non seulement de ce qui était dit, mais aussi de ce que les lecteurs passaient visiblement sous silence (oublis, réponses à côté, non réponses) et d'interpréter ces omissions<sup>107</sup>. À défaut d'avoir trouvé un logiciel d'analyse de contenu approprié, on s'est contentée de fabriquer « manuellement » des grilles, regroupements, codes graphiques et renvois dans un logiciel de traitement de texte.

Les 585 titres ou auteurs cités par les lecteurs lors des entretiens ont été réunis dans un tableur, en vue d'une analyse quantitative et d'une comparaison avec les 388 titres ou auteurs cités par les étudiants – sans perdre de vue le fait que ces deux listes ont été constituées à partir d'un nombre restreint d'interrogés et que, si elles sont significatives, elles ne sont pas généralisables. Les réponses au questionnaire ont, elles aussi, été saisies dans des tableurs pour faire l'objet d'une analyse quantitative, notamment à l'aide de « tableaux croisés dynamiques »<sup>108</sup>. Seule la question E a été analysée de manière qualitative puisqu'elle sollicitait une réponse rédigée ; les réponses des étudiants ont été retranscrites telles quelles, sans modification ni « correction ».

Enfin, les entretiens avec les observateurs ont été intégralement transcrits, sauf celui avec Olivier Donnat, dont on a suivi, mais pas transcrit, les conseils pratiques. Ils ont été analysés de la même façon que les entretiens avec des lecteurs.

#### **4. Impacts des conditions de l'enquête sur les résultats**

Les choix méthodologiques et les conditions d'enquête – qui, rappelons-le, ne dépendaient pas entièrement de la volonté de l'enquêtrice – ont évidemment des conséquences sur le corpus. Afin de prévenir certaines conclusions hâtives, on présentera ici les principaux effets dont la prise en compte semble nécessaire.

---

<sup>106</sup> BARDIN, L., *L'Analyse de contenu*, [1977], 1991 ; L'ÉCUYER, R., « L'analyse de contenu : notion et étapes », in DESLAURIERS, J.-P. (dir.), *Méthodes de la recherche qualitative*, 1987, p. 49-65.

<sup>107</sup> PAVLENKO, A., « Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics », *Applied Linguistics*, 2007, p. 174.

<sup>108</sup> BULOT, T., « Le dépouillement des données », in BLANCHET, P. & CHARDENET, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, 2011, p. 159-168.

Menée dans des territoires précis d'Europe de l'Ouest, cette étude met en relief des problématiques spécifiques à ces régions. Réalisée en Asie du Sud, en Afrique de l'Ouest, en Amérique du Nord ou au Moyen-Orient, la même enquête aurait certainement fait ressortir d'autres phénomènes, voire abouti à d'autres conclusions.

Pour ce qui est des langues, dans les entretiens comme les questionnaires, la prédominance du français dans les répertoires linguistiques et les pratiques de lecture des interrogés doit évidemment être attribuée aux contextes géographiques de l'enquête. Cette langue est majoritaire et officielle dans 3 terrains sur 4 et c'est elle qui réunit les étudiants du DUEF 1. On ne peut donc étendre à d'autres lieux l'importance du français dans cette étude. Il serait, en outre, impossible de faire la liste de toutes les langues qui ne sont pas évoquées dans le présent travail parce qu'on n'a pas rencontré de locuteurs les utilisant. Notons seulement que la faible présence des langues classiques dans les répertoires pourrait être due à leur statut de langues uniquement scolaires, non comptées comme des langues parlées<sup>109</sup> ni même des langues de « lecture » de livres.

*L'enquêtrice* : Vous avez déjà lu des livres en latin ?

*Anne* : Mais non, mais non. Nous lisions des extraits de Cicéron, on lisait évidemment César. Mais c'était pas lire, c'était... travailler.

Bien qu'on ait cherché à prendre en compte l'ensemble des genres éditoriaux connus ou découverts lors de l'enquête<sup>110</sup>, 3 catégories de livres sont sous-représentées ici. Les audio-livres (lectures enregistrées) n'ont pas été évoqués lors des entretiens. L'enquêtrice n'a pas osé questionner les différents informateurs sur leurs éventuelles lectures d'ouvrages érotiques. La rubrique « littérature érotique » est absente du questionnaire ; les seules allusions à de tels livres ont été faites à l'initiative de quelques interviewés. L'enquêtrice hésitait également à creuser du côté des lectures religieuses si l'enquêté n'abordait pas lui-même la question ; en revanche, la dimension indirecte et silencieuse du questionnaire a facilité l'introduction de cette rubrique.

On a vu ([section 2.1.3](#)) qu'il est plus facile de prêter des pratiques de lecture plurilingues à des personnes migrantes. L'enquêtrice comme les intermédiaires ont donc eu tendance à démarcher en priorité des migrants, qui représentent 18 des 24 interviewés. Quant aux étudiants du DUEF, ce sont tous des migrants. Si les liens entre mobilité et pratiques plurilingues de lecture peuvent être étroits, comme on le verra dans le chapitre suivant, cette prédominance des migrants dans la présente étude ne doit pas occulter le fait que lire des livres en plusieurs langues est aussi le fait de non-migrants.

---

<sup>109</sup> À propos de la non prise en compte des langues classiques dans des études sur les pratiques linguistiques, voir : JOSTES, B., « Union européenne et apprentissage des langues », traduit de l'allemand par Marie Gravey, in WERNER, M. (dir.), *Politiques et usages de la langue en Europe*, 2007, p. 166.

<sup>110</sup> On a par exemple découvert l'existence des *wuxia*, romans d'aventures et historiques très populaires en Chine, qui mettent en scène des chevaliers errants épris de justice et de liberté.

Concernant les origines géographiques des lecteurs migrants ayant accordé des entretiens, si on a pris le parti de la diversité des langues en ne fixant aucun critère géographique, il était difficile et peu souhaitable d'établir des « quotas »<sup>111</sup>. Elles dépendent des réseaux des intermédiaires et de la disponibilité des personnes, pas de la composition des populations vivant dans les terrains d'enquête. Les étudiants du DUEF qui ont rempli le questionnaire ne sont pas représentatifs de l'ensemble des étudiants internationaux de Paris 3 ni même de l'Île-de-France. La faible présence de répondants issus d'Europe occidentale ou méridionale, par exemple, est due au fait que les étudiants de ces zones viennent souvent apprendre le français dans le cadre du programme d'échanges Erasmus, et bénéficient alors d'autres cours que ceux du DUEF. On remarquera, en outre, le peu de répondants au questionnaire originaires d'Afrique subsaharienne (2) ou du sous-continent indien (aucun)<sup>112</sup>, réputés pour le plurilinguisme de leurs habitants ; cela a peut-être eu un impact sur le nombre moyen de langues déclarées, sinon pour la lecture, du moins dans l'ensemble des répertoires.

Le sujet même de l'enquête – les pratiques de lecture *de livres* – et le critère des 3 langues de lecture pour la réalisation des entretiens sont évidemment des biais. Il est probable que, si cette étude avait porté sur la lecture de presse ou si on avait cherché des lecteurs seulement bilingues, on aurait plus aisément approché des personnes dotées d'un moindre capital scolaire et culturel. Les réseaux mobilisés pour rencontrer des lecteurs ont aussi, à l'évidence, influé sur les catégories sociales représentées dans le groupe des lecteurs, qui appartiennent pour beaucoup à la classe moyenne ou favorisée. De même, les étudiants du DUEF ont ou sont en train d'acquérir un fort capital scolaire et ils ne sont pas représentatifs, en termes de capital économique et culturel, de tous les migrants installés ou arrivant en Île-de-France. Mais la prudence est de mise concernant les liens entre lecture, plurilinguisme et classes sociales ; les entretiens avec Gulo, Taiga, Mikel et Ento, ainsi que le témoignage d'Adriana Mumenthaler indiquent que des origines et situations sociales modestes ne sont pas toujours des obstacles au développement de pratiques plurilingues de lecture de livres. En dépit de leur importance, le présent travail ne peut creuser ces questions, qui mériteraient une étude à part entière. Qu'on garde seulement à l'esprit que les individus ayant participé à cette enquête n'ont pas été choisis pour leur représentativité et ne sont, de toute façon, pas

---

<sup>111</sup> Ce travail n'a pas pour objectif de comparer les pratiques culturelles de groupes définis par leurs origines géographiques, leurs nationalités ou leurs langues initiales. Le risque est grand de considérer que ces éléments déterminent de bout en bout les comportements des individus, alors que bien d'autres paramètres influent sur les pratiques de lecture. Sur les risques induits par les approches « substantialistes » ou « culturalistes » voir : BOURDIEU, P., *Raisons pratiques*, 1994, p. 17-18 ; CASTELLOTTI, V., « Centrer, innover, diversifier ? », *Les Cahiers de l'Acedle*, 2011, p. 122-123.

<sup>112</sup> La faible présence d'étudiants originaires de ces régions du monde peut s'expliquer par des raisons sociolinguistiques, mais aussi par les difficultés d'obtention de visas d'études selon les pays d'origine.

assez nombreux pour que les résultats donnent lieu à des conclusions générales. Enfin, le contexte temporel de l'enquête (novembre 2009 - mai 2013) est à prendre en considération. C'est particulièrement évident en ce qui concerne les supports de lecture. En effet, cette enquête a coïncidé avec la commercialisation de liseuses utilisant l'encre électronique – dont la Kindle d'Amazon lancée en 2011 en France et en Espagne –, de smartphones et de tablettes numériques, dont l'iPad d'Apple<sup>113</sup>. Autant dire qu'elle s'est déroulée alors même qu'émergeait en Europe occidentale un marché relativement élargi de supports électroniques dédiés uniquement ou entre autres à la lecture de livres. Dès lors que des interrogés en font état, les utilisations de tels supports doivent être prise en compte, mais sans oublier, toutefois, que ces pratiques se réalisent et se déclarent – comme les autres – à des moments bien précis et qu'elles ne sont en rien stabilisées.

## 5. Conclusion du chapitre

L'enquête sur laquelle s'appuie le présent travail s'est effectuée dans 4 terrains différents situés dans la partie ouest de l'Europe. En Catalogne, Barcelone peut prétendre au statut de « centre » culturel rivalisant avec Madrid, tout en partageant les préoccupations d'une « périphérie » minorée. Devenu langue co-officielle à la fin des années 1970, le catalan s'est généralisé dans la vie publique et notamment dans l'enseignement, aux côtés du castillan. La longue tradition écrite du catalan et la force économique des structures éditoriales locales ont permis le développement d'un marché du livre en catalan relativement important et diversifié (voir aussi [chap. 4 : 6.2](#)). La lecture en plusieurs langues y apparaît comme un phénomène banal.

L'Île-de-France abrite Paris, capitale littéraire et éditoriale du monde francophone, le siège de la plupart des institutions ayant fait du français l'unique langue officielle de la République. C'est aussi, paradoxalement, la région de France métropolitaine où le plurilinguisme est le plus fréquent, notamment grâce aux flux réguliers de migrants et aux diasporas qui s'y sont établies de longue date. Les lecteurs plurilingues n'y sont pas rares : un Parisien sur trois lirait des livres en plusieurs langues.

Dans le Pays basque français – dont on évoquera ici des communes rurales –, la seule langue officielle et la langue majoritaire dans les usages est sans conteste le français. Néanmoins, on y observe depuis les années 1990 une revitalisation du basque, étroitement liée à sa reconnaissance et son inscription dans l'enseignement au Pays basque espagnol. Mais si le basque est de retour en grâce, surtout chez les jeunes, le

---

<sup>113</sup> BIENVAULT, H., « De la lecture numérique », in BESSARD-BANQUY, O. (dir.), *Les Mutations de la lecture*, 2012, p. 174 et 179.

caractère récent de l'enseignement bilingue, ainsi que la très faible production éditoriale en basque côté français ne facilitent pas l'essor du lectorat (entre autres) bascophone.

En Suisse romande, on a interrogé des personnes vivant ou travaillant dans les cantons de Genève et de Vaud. La langue officielle et majoritaire localement, le français, se trouve être minoritaire à l'échelle d'une Confédération où le suisse allemand (à l'oral) et l'allemand standard (à l'écrit) prédominent. En dépit d'une édition romande dynamique, les librairies de Suisse francophone font la part belle aux exportations françaises. Cette région est également marquée par la présence de nombreux (enfants de) migrants, avec leurs langues respectives.

Dans ces terrains, on a recueilli des données auprès de 3 groupes d'informateurs. 24 entretiens semi-directifs ont été réalisés avec des adultes ayant lu des livres en au moins 3 langues différentes au cours de leur vie. Ces personnes, approchées dans un cadre non formel ou informel, présentent des profils variés en matière d'âges, de domaines d'études ou professionnel, de langues utilisées et de quantités de livres lus. 90 questionnaires ont été remplis par des étudiants internationaux inscrits dans un diplôme de français langue étrangère (niveaux B1-C1) dans une université parisienne. Ce groupe est également hétérogène en ce qui concerne les âges, les domaines d'activité, les origines géographiques et les langues des interrogés. Enfin, on a rencontré 4 « observateurs » (deux libraires, un bibliothécaire, un sociologue) afin de recueillir des points de vue potentiellement différents de ceux d'enseignants de langue sur les pratiques plurilingues de lecture. Ces trois volets complémentaires de la recherche permettent de comparer et de relier les données réunies dans des contextes formels et informels, ainsi que de croiser les regards sur les pratiques de lecture, en réunissant des déclarations de lecteurs et des remarques d'observateurs. Les entretiens ont fait surtout l'objet d'analyses qualitatives, tandis que les questionnaires étaient principalement traités sous l'angle quantitatif.

Si on a cherché à atténuer, autant que possible, les biais méthodologiques, les données recueillies et, par conséquent, les résultats trouvés sont fortement dépendants des conditions d'enquête. On a donc jugé utile de signaler les limites du corpus recueilli en vue de prévenir des généralisations hâtives. Ce travail est une étude qualitative avant tout, qui n'a pas vocation à fournir « un modèle réduit à l'échelle »<sup>114</sup> du lectorat plurilingue dans les terrains d'enquête, mais de mieux comprendre, grâce aux discours des interrogés, des comportements langagiers et socioculturels qui comptent parmi les finalités de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures.

---

<sup>114</sup> BOLTANSKI, L. & MALDIDIER, P., *La Vulgarisation scientifique et son public*, 1977, p. 4.

**PARTIE II :**  
**MONDIALISATION**  
**ET PRATIQUES PLURILINGUES**

## CHAPITRE 4 :

### FACTEURS DE DÉVELOPPEMENT DES PLURILINGUISMES

*En la calle Ferran, se detuvo ante la escaparate de la librería Arrels atraído por el título de una voluminosa novela en catalán: Sentiments i centiments. Entró y compró el libro juntamente con un diccionario catalán-castellano.*

*– A ver zi azín aprendo a leé catalán d’una puñetera vez – explicó a la dueña de la librería –. Aquí onde me ve, zoi un anarfabeto perdío, zeñora.*

Juan Marsé, *El amante bilingüe* [1990], 2007, p. 107.

Des chercheurs estiment que la mondialisation actuelle accroît les plurilinguismes à l'échelle du globe<sup>1</sup>, quand d'autres doutent qu'il soit réellement plus fréquent que par le passé<sup>2</sup>. En effet, s'il est difficile de mesurer avec précision les plurilinguismes contemporains, il est d'autant plus ardu de le faire rétrospectivement. Considérer la mondialisation comme un ensemble de processus de longue date qui ne font que s'intensifier depuis les années 1970 nous évite d'entrer dans ce débat. On s'intéressera ici aux façons dont les plurilinguismes des personnes interrogées ont pu se développer, dans différents domaines sociaux, en rapport avec des phénomènes liés à la mondialisation. L'accroissement des mobilités humaines joue un rôle essentiel dans leurs appropriations linguistiques. Les multilinguismes territoriaux résultant de rapports de force historiques seront étudiés à travers leurs effets sur les répertoires familiaux. En raison de ces multilinguismes et de ces mobilités, les sujets interrogés évoluent dans des réseaux sociaux linguistiquement hétérogènes. On se penchera ensuite sur la place des langues dans les institutions éducatives, elle-même liée à la valeur des langues sur les marchés du travail. Outre la revalorisation de certaines langues dominées, on traitera de la circulation des médias et produits culturels en général. Ce chapitre concernant l'ensemble des pratiques langagières, on évoquera peu les pratiques de lecture de livres, qui seront analysées dans les chapitres ultérieurs.

---

<sup>1</sup> Voir entre autres : CORONA, V., NUSSBAUM, L. & UNAMUNO, V., "The emergence of new linguistic repertoires among Barcelona's youth of Latin American origin", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2013, p. 183; FIBBI, R. & MATTHEY, M., « Relations familiales et pratiques langagières », in EXTRAMIANA, C. (coord.), *Hommes & Migrations*, 2010, p. 59-60.

<sup>2</sup> CHISS, J.-L., « La didactique du français et des langues à l'épreuve de la pluralité linguistique et culturelle », in BEACCO, J.-C. (dir.), *Éthique et politique en didactique des langues*, 2013, p. 99.

# 1. Mobilité des personnes

## 1.1. « Migration » et « mobilité »

L'Organisation internationale pour les migrations (OIM) définit ainsi la migration :

Déplacement d'une personne ou d'un groupe de personnes, soit entre pays, soit dans un pays entre deux lieux situés sur son territoire. La notion de migration englobe tous les types de mouvements de population impliquant un changement du lieu de résidence habituelle, quelles que soient leur cause, leur composition, leur durée, incluant ainsi notamment les mouvements des travailleurs, des réfugiés, des personnes déplacées ou déracinées.<sup>3</sup>

Brigitte Jostes indique que, dans les textes officiels européens, la mobilité se distingue de la migration par le fait que sa durée est, à priori, déterminée<sup>4</sup>.

En dépit de son intérêt<sup>5</sup>, cette distinction entre mobilité (limitée) et migration (durable) est difficile à appliquer aux trajectoires des individus qu'on a interrogés. Pour plusieurs d'entre eux, ce qui ne devait être qu'un séjour de mobilité s'est transformé en migration et vice-versa : venus en Suisse pour obtenir un diplôme, Franck et Stéphane s'y sont établis pour des raisons personnelles et professionnelles.

*Franck*: [...] I did three years in Norway, my Bachelor, and then my Master degree in Switzerland. [...] I needed to make an internship when I was studying, so when I graduated I met [*nom de son employeur*] from this company and he decided to hire me and I'm staying here.<sup>6</sup>

Lors de leur entretien, après plusieurs années passées en France – plusieurs décennies, pour Giselle –, Milda comptait partir pour l'Égypte, Giselle prévoyait de rentrer définitivement au Chili et Mi-Ying s'apprêtait à retourner à Taïwan. Partageant depuis 1998 sa vie entre Dehli et Barcelone, Akhil préparait son déménagement, avec sa femme et son fils, en direction de Goa. Pour les étudiants du DUEF, un simple séjour linguistique ou d'études peut très bien devenir une installation durable en France, souvent en raison d'un mariage ou d'un contrat à durée indéterminée. Et, à l'inverse, de nombreuses raisons affectives, administratives ou économiques peuvent les inciter, tôt ou tard, à retourner dans leur pays natal ou à migrer vers un autre pays.

---

<sup>3</sup> Site de l'OIM, rubrique « Termes clés de la migration », consultée le 23/11/2013.

<sup>4</sup> « Comme le migrant, l'Européen mobile type quitte donc – pour une durée plus ou moins courte – son environnement régional et son territoire ; mais, contrairement au migrant, ce n'est jamais pour du long terme. » JOSTES, B., « Union européenne et apprentissage des langues », traduit de l'allemand par Marie Gravey, in WERNER, M. (dir.), *Politiques et usages de la langue en Europe*, 2007, p. 176.

<sup>5</sup> Voir l'analyse de ces deux termes par : BEMPORAD, C., *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues...*, 2012, p. 65.

<sup>6</sup> *Franck* : [...] J'ai fait trois ans en Norvège, ma Licence, puis mon diplôme de Master en Suisse. [...] j'avais besoin de faire un stage pendant mes études et quand j'ai eu mon diplôme j'ai rencontré [*nom de son employeur*] de cette entreprise et il a décidé de m'embaucher et je suis resté ici.



Une des conséquences de la mondialisation serait justement ce brouillage entre migrations et mobilités, par un ensemble de facteurs techniques, politiques et économiques qui encouragent les déplacements tout en les rendant plus éphémères ou réversibles, en tout cas moins définitifs que par le passé.

[...] les voyages répétés au pays d'origine sont devenus une façon de vivre la migration. L'importance de ce phénomène estompe la distinction que l'on faisait entre migration temporaire et migration définitive (liée à la problématique plus générale de l'intégration) pour expliquer pourquoi les gens transmettaient leur langue à leurs enfants ou ne la transmettaient pas. [...] La langue du pays d'origine n'a plus seulement une fonction symbolique (« je voudrais la parler parce que c'est la langue de mes ancêtres ») elle a aussi une nécessité fonctionnelle, elle répond à un besoin, celui de communiquer avec ses parents et avec ses amis deux mois par an. Elle assure ainsi pleinement sa dimension affective.<sup>7</sup>

Plutôt que de « double absence » (expression d'Abelmalek Sayad), des sociologues parlent aujourd'hui de « double présence » ou de « coprésence » des migrants. Car beaucoup d'entre eux utilisent tous les moyens à leur portée – non seulement les nouvelles technologies, mais aussi des livres ([chap. 6](#)) – pour « maintenir à distance et [...] activer des relations qui s'apparentent à des rapports de proximité »<sup>8</sup>. En devenant bien plus réversibles, physiquement ou virtuellement, que par le passé, les changements de résidence ne sont plus pensés en termes d'allers simples et de déracinement.

La migration pourrait n'être qu'une des formes possibles de mobilité, à l'instar du nomadisme ou des déplacements pendulaires, comme l'indiquait la géographe Emmanuelle Bonerandi<sup>9</sup>. En outre, le terme « mobilité » ne renvoie pas seulement à des déplacements effectifs, il induit « la perspective de rester mobile sous l'effet de nouvelles contraintes économiques »<sup>10</sup> et désigne alors un « potentiel » ou « capital » valorisable dans le domaine professionnel<sup>11</sup>. C'est en faisant référence à ce capital que Zygmunt Bauman présente « l'accès à la mobilité mondiale » comme le « premier des facteurs de stratification » et d'inégalités sociales<sup>12</sup>.

On propose donc d'utiliser, dans ce travail, le terme « migration » selon la définition de l'OIM citée plus haut, soit lorsqu'il y a « changement du lieu [pays ou région] de résidence *habituelle*, quelles que soient leur cause, leur composition, leur durée ». On

---

<sup>7</sup> DEPREZ, C., *Les Enfants bilingues*, 1999, p. 19. Voir aussi : ABÈLES, M., *Anthropologie de la globalisation*, 2008, p. 199-200.

<sup>8</sup> DIMINESCU, D., « Les migrations à l'âge des nouvelles technologies », *Hommes & Migrations*, 2002, p. 6.

<sup>9</sup> BONERANDI, E., « De la mobilité en géographie », *Géoconfluences*, 2004, lu en ligne.

<sup>10</sup> JOSTES, B., « Union européenne et apprentissage des langues », traduit de l'allemand par Marie Gravey, in WERNER, M. (dir.), *Politiques et usages de la langue en Europe*, 2007, p. 176.

<sup>11</sup> BONERANDI, E., « De la mobilité en géographie », *Géoconfluences*, 2004, lu en ligne.

<sup>12</sup> BAUMAN, Z., *Le Coût humain de la mondialisation* [1998], 1999, p. 134.

considérera la migration comme une forme de mobilité parmi d'autres. On aura recours au terme « déplacement » pour désigner des séjours n'impliquant pas de changement d'adresse à proprement parler (voyages professionnels, vacances, simples visites dans un pays où on a déjà vécu, séjours linguistiques, stages, etc.). On tiendra compte non seulement des mobilités transnationales, externes, mais aussi intranationales, internes à un pays, lorsqu'elles ont eu un impact sur les répertoires linguistiques des interviewés.

## 1.2. Migrations et héritages linguistiques

Un certain nombre des personnes interrogées ont fait état de migrations dans leur histoire familiale. Bien que leur rôle soit fréquemment sous-estimé, comme l'a signalé Jacqueline Billiez, les grands-parents peuvent transmettre des langues autres que celles des parents<sup>13</sup>. Ainsi, Samar a une grand-mère d'origine italienne qui lui parlait italien durant son enfance au Liban. Un étudiant chinois de 21 ans (Q3) a indiqué qu'il parlait coréen avec sa grand-mère. Avoir des grands-parents migrants ne garantit cependant pas la transmission de leurs langues : les grands-parents paternels de Ush, linguiste de 53 ans né en Israël, étaient russophones, mais il semble que seul l'hébreu était parlé dans sa famille<sup>14</sup>. Violeta déclare que sa grand-mère était valencienne et son grand-père catalan ; le castillan était la seule langue familiale de son père, même si c'est en catalan – qu'il a appris à l'adolescence – qu'il a toujours communiqué avec Violeta.

Chloé est à la fois fille et petite-fille de migrants puisque sa grand-mère paternelle était biélorusse, installée en Ukraine et mariée avec un Ukrainien, et que sa mère a quitté la Géorgie pour l'Ukraine, le pays natal de Chloé. Cette mère qu'elle a perdue très jeune, à l'âge de 9 ans, lui parlait en russe, malgré le fait qu'elle avait aussi des origines géorgiennes, arméniennes et allemandes. Chloé a donc eu l'ukrainien comme langue paternelle et le russe comme langue maternelle.

*L'enquêtrice* : [...] Mais vous vous avez pas appris le géorgien ?

*Chloé* : Non, j'ai pas eu trop le temps. Comme elle a déménagé, elle est venue – si vous voulez, elle a changé de pays – elle est venue en Ukraine, elle parlait toujours russe avec nous. C'était la langue... préférable, on peut dire comme ça, à l'époque.

Deux autres lecteurs sont des enfants de migrants transnationaux. Franck, 24 ans, est né en Norvège de parents albanophones originaires des Balkans. S'il communique avec ses

---

<sup>13</sup> BILLIEZ, J., « Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête », in BLANCHET, P. & CHARDENET, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, 2011, p. 208.

<sup>14</sup> Dans un documentaire de Nurith Aviv sur les langues en Israël, la comédienne Evgenya Dodina, arrivée dans les années 1990, constate : « Aujourd'hui c'est différent, les Russes gardent leur langue. » AVIV, N., *D'une langue à l'autre*, 2004. Ce que confirme l'étude de Marsha Bensoussan : BENSOUSSAN, M., "Reading preferences and expectations of multilingual Israeli university students", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2009, pp. 465-480.

parents en albanais, c'est la langue de leur pays natal, le norvégien, qu'il utilise avec son frère et sa sœur. Michael est né en Suisse d'une mère allemande et d'un père japonais. Alors que sa mère et sa grand-mère lui parlaient allemand dans son enfance, son père ne lui « a jamais parlé japonais ». Il semble qu'il s'adressait à ses enfants tantôt en allemand, tantôt en français selon les contextes<sup>15</sup>.

Le questionnaire ne demandait pas de détails sur les façons dont les étudiants avaient appris leurs langues premières, un Japonais de 24 ans (Q90) a tout de même signalé qu'il était de père japonais et de mère singapourienne. Il a indiqué qu'il comprenait le chinois – sans préciser quelle variété – mais ne le parlait pas. C'est sans doute en raison de la migration d'un ou plusieurs de ses ascendants qu'un étudiant roumain de 27 ans, n'ayant jamais vécu dans un pays germanophone, a déclaré l'allemand comme langue familiale, en plus du roumain (Q46). Un Américain de 43 ans, dont le père avait l'espagnol comme langue première, ainsi qu'il l'a expliqué à l'enquêtrice, a eu l'anglais comme seule langue familiale et de scolarisation (Q61). Il aurait malgré tout appris l'espagnol, sans doute dans un cadre scolaire. Sans déclarer de lecture de livres ni de journaux dans cette langue, il la fait figurer au dos du questionnaire, comme une langue de lecture souhaitée ou rêvée, à défaut d'être effective.

Enfin, quelques lecteurs sont ce qu'on pourrait appeler des enfants de « migrants internes », parce qu'un ou leurs deux parents ont changé de région au sein d'un même pays. C'est le cas de Akhil, qui n'a jamais vécu dans le Mahārāshtra, l'État de l'Inde d'où son originaire ses parents. Oihana est née au Pays basque Nord de parents originaires d'une autre région de France. Si elle a eu le français comme seule langue familiale, elle témoigne d'un fort intérêt pour la langue basque qu'elle a apprise ultérieurement. Montalbano a grandi à Majorque dans une famille originaire d'autres régions de l'Espagne. Si ses parents et lui-même parlent et lisent aisément le catalan, l'espagnol a été sa seule langue familiale. Elvis est né au Pays basque espagnol d'un père basque, qui lui parlait basque, et d'une mère asturienne, qui lui parlait castillan.

Les histoires familiales évoquées par ces personnes montrent que la migration des (grands-)parents est souvent un facteur de plurilinguisme familial. Mais elles témoignent aussi de la non-linéarité des héritages linguistiques, puisque, dans plusieurs cas, des langues ont « sauté » une génération ou ont disparu des répertoires familiaux au

---

<sup>15</sup> Le choix du père de Michael serait plutôt fréquent en France chez les parents migrants, quand l'autre parent parle français. L'allemand « classique » de la mère de Michael n'étant pas une langue étrangère en Suisse, en dépit de ses différences avec le suisse allemand, l'analogie des situations paraît ici pertinente. « Il est difficile pour le parent d'origine étrangère isolé de réussir à maintenir et à partager sa langue en famille avec ses enfants. Seul(e) contre tous que voulez-vous qu'il(elle) fasse ? Rappelons que la difficulté n'est pas la même pour l'étranger(e) qui épouse un(e) Français(e) que pour deux étrangers d'origines différentes. » DEPPEZ, C., *Les Enfants bilingues*, 1999, p. 52.

profit de langues « préférables » – pour reprendre le mot de Chloé – dans le territoire d'accueil à une époque donnée.

### **1.3. Migrations et déplacements temporaires des interrogés**

Si les déplacements humains n'ont rien d'inédit, les chiffres dont on dispose aujourd'hui attestent d'une augmentation des migrations transnationales au cours des dernières décennies. Entre 1975 et 2009, le nombre de migrants dans le monde, « défini comme le nombre de personnes vivant en dehors de leur pays natal », aurait quasiment triplé, en passant de 77 millions à 214 millions<sup>16</sup> – hausse non négligeable, même en tenant compte de l'accroissement démographique global<sup>17</sup>.

#### **1.3.1. Causes de mobilité**

On a vu dans le [chapitre 3 \(2.2.2\)](#) que la présence en France des étudiants du DUEF était généralement motivée par un désir de formation (acquérir un diplôme ou une « valeur ajoutée » linguistique), des raisons professionnelles (ils travaillent en France) ou personnelles (familiales, amoureuses), souvent cumulées. Les motifs d'ordre politique sont rarement évoqués, ce qui ne signifie pas qu'ils soient totalement absents. Parmi les lecteurs, 4 personnes ont vécu dans plusieurs pays durant leur enfance, en raison de la mobilité professionnelle de leurs parents. Stéphane, de parents français, a vécu deux années de sa prime enfance en Égypte et parlait arabe au jardin d'enfants. Isaac a passé ses premières années en France, avant d'aller vivre au Québec. Ush, né en Israël, a séjourné une année à Londres à l'âge de 8 ans, au cours de laquelle il a appris l'anglais ; deux ans après son retour en Israël, sa famille est repartie pour les États-Unis. Ses parents travaillant pour l'Unesco, Akhil, né en France, a passé ses premières années en Inde où il parlait hindi avec sa nourrice, puis trois ans en Thaïlande, avant de revenir en France à l'âge de 9 ans. Une étudiante mexicaine de 25 ans (Q34) a déclaré le français parmi ses langues familiales, en précisant qu'elle l'a « oublié ». Elle a confié à l'enquêtrice avoir vécu en France durant sa prime enfance et y être revenue, entre autres, pour réapprendre le français. Une étudiante géorgienne signale avoir vécu en Géorgie puis en Russie dans son enfance ; elle aurait donc eu le géorgien puis le russe comme langues successives de scolarisation (Q18).

---

<sup>16</sup> PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain 2009*, 2009, p. 30 ; WIHTOL DE WENDEN, C., « La géographie des migrations contemporaines », *Regards croisés sur l'économie*, 2010, p. 49.

<sup>17</sup> Le monde comptait 4 milliards d'habitants en 1975 et 6,7 milliards en 2007. DÉPARTEMENT DES AFFAIRES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES DE L'ONU, *Perspectives de la population mondiale*, 2007, p. 6.

À l'âge adulte, 16 personnes ont indiqué avoir changé de pays à des fins d'études. Ento a quitté Curaçao pour étudier aux Pays-Bas ; Taiga est venu en France pour s'inscrire aux Beaux-Arts ; Mi-Ying est allée faire ses études aux États-Unis ; Montalbano a séjourné en France dans le cadre du programme Erasmus ; etc. Plusieurs lecteurs ont été formés dans différents pays. Ainsi, Akhil a passé 5 ans à étudier l'anthropologie et la philosophie aux États-Unis, puis quelques mois en Argentine où il a appris l'espagnol. Il a aussi vécu à Berlin à l'époque de son doctorat. Outre un séjour Erasmus en Espagne, Stéphane a fait un stage de six mois à New York, avant d'achever ses études à Genève. Elle a ensuite pris, pendant un an, des cours intensifs d'allemand à Zurich, complétés par un bref séjour linguistique en Allemagne. Sargon a fait un an d'études au Royaume-Uni, puis il est rentré en Irak, qu'il a de nouveau quitté en 1981 pour l'Espagne ; c'est à Barcelone, où il réside, qu'il a fait son doctorat de philologie.

Pour Sargon, qui a migré pendant la guerre Iran-Irak, les circonstances politiques sont sans doute venues s'ajouter aux motivations universitaires. À l'inverse, Giselle et Gulo ont d'abord quitté leurs pays respectifs pour des raisons politiques. Giselle était étudiante en droit au Chili lorsqu'est survenu le coup d'État qui a renversé le gouvernement de Salvador Allende, dont sa mère aurait été ministre du Travail. Après un séjour au Pays-Bas, elle est arrivée en France en 1975 et a pris des cours de français à l'université de Nancy, tout en travaillant dans le secteur associatif. Gulo a quitté clandestinement la Turquie à l'âge de 18 ans, en 1995, pour demander l'asile en Suisse<sup>18</sup>. Après un an d'apprentissage du français en autodidacte, la régularisation de sa situation administrative lui a permis d'intégrer divers organismes de formation, à Genève et à Fribourg, puis de faire des études universitaires. Il était en doctorat de sciences politiques au moment de l'entretien et rédigeait sa thèse en français.

Le fait d'aller ou de rester dans un pays donné est souvent lié à des raisons professionnelles. À l'instar de Franck et Stéphane, Samar, Taiga, Dani et Elvis sont restés vivre dans leur pays d'accueil à l'issue de leurs études parce qu'ils y ont trouvé du travail. C'est pour des motifs professionnels que Ush s'est installé en Suisse et Mi-Ying en France, ou que Mikel a passé deux ans au Pérou. Ento travaille en Catalogne pour une entreprise de construction de mobilier qui l'envoie régulièrement dans d'autres pays (Allemagne, Suède, Italie...) où il utilise l'anglais. Akhil se déplace fréquemment pour la réalisation de ses documentaires.

---

<sup>18</sup> Les combats entre le PKK et l'armée turque ont provoqué d'importants déplacements (exils, déportations, etc.) de la population kurde de Turquie entre 1989 et 1999. ÖPENGİN, E., "Sociolinguistic situation of Kurdish in Turkey", *International Journal of the Sociology of Language*, 2012, p. 155.

Des raisons personnelles sont aussi avancées. Isaac, Amelia, Chloé, Anne et Akhil<sup>19</sup> sont d'abord liés à leur pays d'accueil par leurs conjoints et leurs enfants. Après avoir vécu dans de nombreux pays, parce que son mari était un cadre dirigeant de l'ONU, Amelia passait sa retraite au Pays basque français, dont son mari était originaire.

*L'enquêtrice* : Et dans combien de pays vous avez vécu ?

*Amelia* : C'est une question mathématique ! Beaucoup. J'ai fait vingt-cinq déménagements. [*rire*]

*L'enquêtrice* : Si vous avez juste quelques exemples ?

*Amelia* : On est partis du Mexique en Argentine. On est allés au Venezuela. Du Venezuela on a fait plein de va-et-vient avec Genève, avec la France. On revenait en Amérique du Sud. Et tout cela, vas-y [*Amelia*], déménagement !

Même quand elles n'ont pas provoqué leur mobilité, les relations affectives comptent autant dans les trajectoires des interrogés que les raisons d'études ou professionnelles, et peuvent grandement influencer leurs pratiques langagières<sup>20</sup> (voir [section 3](#)).

En tout cas, une seule raison suffit rarement à expliquer un changement de pays ou la durée d'un séjour et ce serait, là encore, un effet de la mondialisation.

On a coutume de dresser des typologies des flux migratoires selon leurs buts, en séparant les migrations de travail, les migrations familiales, les migrations d'études et les mouvements de réfugiés, selon leur caractère volontaire ou forcé. Mais on assiste actuellement à un glissement des catégories de migrants, qui empruntent plusieurs profils au cours de leur vie et qui appartiennent à plusieurs profils à la fois, le migrant économique se distinguant peu du demandeur d'asile et les personnes rejoignant leur famille venant aussi pour travailler.<sup>21</sup>

Si certains de ces lecteurs – comme Amelia – pourraient être qualifiés de « touristes » par Zygmunt Bauman, en raison de leur appartenance à une élite cosmopolite, et d'autres – comme Gulo et d'autres usagers de la bibliothèque du CIC à Genève – sont ou ont été des « vagabonds »<sup>22</sup>, la plupart se situent quelque part entre les deux. C'est sans doute également valable pour les étudiants du DUEF, qui sont relativement libres de circuler légalement, tout en étant soumis à des contraintes matérielles ou

---

<sup>19</sup> Travaillant en *free lance*, Akhil et sa femme vivaient, lors de l'entretien, une moitié de l'année en Espagne et l'autre en Inde. Ils étaient donc tous deux des migrants « à mi-temps », en quelque sorte.

<sup>20</sup> « [...] les pratiques langagières et les processus de constructions d'identité plurilingue apparaissent fortement articulés à la nature du projet de mobilité spatio-temporelle et professionnelle, mais aussi à la composition de la famille ou du couple, aux modalités d'acquisition de langues, ainsi qu'à la nature du capital familial plurilingue, pluriculturel et de mobilité. » THAMIN, N., « Mobilités mixités familiales et construction d'identités plurilingues », *Actes du colloque international Diltec-Plurifles*, 2007, lu en ligne.

<sup>21</sup> WIHTOL DE WENDEN, C., « La géographie des migrations contemporaines », *Regards croisés sur l'économie*, 2010, p. 50.

<sup>22</sup> BAUMAN, Z., *Le Coût humain de la mondialisation* [1998], 1999, chap. IV. Voir aussi : BAUMAN, Z., « From Pilgrim to Tourist - or a Short History of Identity », in HALL, S. & DU GAY, P. (eds), *Questions of Cultural Identity* [1996], 2003, pp. 28-31.

administratives non négligeables<sup>23</sup>. De plus, la frontière est parfois ténue entre « touristes » et « vagabonds » : Gulo se rendait au Royaume-Uni pour un simple séjour linguistique lorsqu'il a été arrêté, détenu et expulsé, parce que la législation britannique concernant les requérants d'asile européens venait de changer (voir [chap. 11 : 1.2](#)).

### 1.3.2. Installations en contextes homoglottes ou alloglottes

Passer d'un pays à un autre n'entraîne pas forcément un changement de langue-s et il semblerait que 4 migrants sur 10 partent dans un pays où la langue dominante est la même que dans leur pays natal<sup>24</sup>. Une majorité (6 sur 10) s'établit néanmoins en contexte alloglotte<sup>25</sup>. Du fait des migrations, certains pays, régions ou villes voient leur composition sociodémographique évoluer. En 2006, 18 % des habitants des États-Unis utilisaient une autre langue que l'anglais dans leur foyer ; pour environ 11 % de la population, cette langue était l'espagnol ou un créole à base espagnole<sup>26</sup>. Dans les écoles publiques londoniennes, les élèves parlent « environ 300 langues différentes »<sup>27</sup> et les jardins d'enfants de Toronto sont peuplés à 58 % d'enfants utilisant d'autres langues que l'anglais dans leur milieu familial<sup>28</sup>.

Sur 90 étudiants interrogés, 2 n'ont pas répondu à la question sur leurs pays de résidence, 53 ont habité dans 2 pays (leur pays natal et la France) et 35 ont vécu dans d'autres pays – souvent en Amérique septentrionale (États-Unis, Canada) ou des pays d'Europe septentrionale (Royaume-Uni, Irlande, Norvège, etc.). Ces autres pays de résidence déclarés par les étudiants font apparaître des mobilités qui vont, bien souvent, de pays « émergents » ou « en développement » vers des pays « développés ». Dans la plupart des cas, la langue dominante était différente de leur-s langue-s première-s. Pour 18 étudiants, on a pu établir un lien entre les pays (autres que nats et la France) où ils ont vécu et certaines des langues qu'ils déclarent : une Russe de 31 ans ayant vécu en Norvège et au Danemark cite le danois et le norvégien (Q24) ; une Brésilienne ayant vécu en Bolivie a appris l'espagnol (Q32) ; une Coréenne ayant vécu au Japon note le

---

<sup>23</sup> Les « rendez-vous » à la préfecture, justification à l'appui, comptent parmi les plus fréquents motifs d'absence en cours et les étudiants du DUEF font régulièrement appel aux enseignants pour les aider à rédiger des lettres administratives en lien avec leur statut d'étranger. La plupart travaillent comme baby-sitters, dans l'hôtellerie ou la restauration, avec des contrats généralement temporaires.

<sup>24</sup> PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain*, 2009, p. 25.

<sup>25</sup> « Pour des raisons de clarté terminologique (éviter de confondre le milieu où se déroule l'échange et le type d'échange), il nous paraît préférable de parler ici de *contexte homoglotte*, le cas inverse étant désigné sous le terme de *contexte alloglotte*, et de réserver l'opposition « endolingue / exolingue » pour caractériser les différents types d'interactions, comme le propose R. Porquier (1984). » DABÈNE, L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, 1994, p. 37 (elle souligne).

<sup>26</sup> MLA, « MLA languages map », page mise à jour le 16/09/2012.

<sup>27</sup> PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain*, 2004, p. 30.

<sup>28</sup> CUMMINS, J., « La langue maternelle des enfants bilingues », *Sprogforum*, 2001, p. 15.

japonais (Q48) ; etc. En outre, tous ces étudiants se retrouvent en contexte alloglotte en France et leur présence au DUEF témoigne d'un fort investissement personnel pour l'acquisition d'un haut niveau de compétence dans la langue du pays où ils vivent.

Parmi les interviewés migrants, 4 vivent dans un pays ou une région dont la langue majoritaire est une de leurs langues premières (Stéphane, Amelia, Samar, Elvis). 14 se sont installés en contexte alloglotte, soit dans une zone où la langue majoritaire n'est pas une de leurs langues premières. Certains d'entre eux avaient pris des cours dans la langue dominante de leur pays d'accueil avant d'y habiter ; c'est le cas de Milda, Taiga, Giselle, Anne et Dani avec le français, d'Isaac et Ento avec le castillan. Les autres ont découvert la ou les langues dominantes de leur zone d'accueil en immersion : Gulo et Franck le français en Suisse, Mi-Ying et Chloé le français en France, Ush le français à Montréal puis en Suisse, Akhil le castillan en Argentine puis en Espagne, Isaac le catalan à Barcelone et Sargon l'espagnol et le catalan dans la même ville.

Dans tous les cas, l'immersion a permis soit de commencer, soit de poursuivre l'apprentissage de la ou des langues dominantes du lieu d'accueil, mais aussi d'autres langues. Franck, Stéphane et Gulo ont effectué tout ou partie de leurs études à Genève dans des institutions principalement anglophones. Sargon a pris des cours de français en Catalogne. C'est pour continuer ses études d'arabe que Milda est venue en France. Samar a profité de ses études à Paris pour s'initier à l'hébreu, au russe et au chinois. Lou a surtout pratiqué l'anglais<sup>29</sup> et l'espagnol lors d'un séjour Erasmus en Suède :

*Lou* : [...] Alors, je parlais fréquemment anglais ; j'utilisais l'anglais tous les jours, et avec les gens que je rencontrais là-bas, les Suédois, et dans les cours – tout était en anglais. Ensuite j'ai parlé beaucoup en espagnol parce que j'ai rencontré... C'est le monde Erasmus là, des Espagnols. C'est vrai que j'utilisais les deux. Et ensuite suédois, ouais, tous les jours on avait cours de suédois, un cours de deux heures.

## 2. Multilinguisme des territoires

Le multilinguisme, comme le multiculturalisme, d'une entité géographique n'est pas seulement la conséquence de mouvements *récents* de population<sup>30</sup>. Dans beaucoup, sinon la plupart<sup>31</sup>, des endroits du globe, plusieurs langues ou variétés cohabitent de

---

<sup>29</sup> L'anglais est la première langue étrangère obligatoire dans le système scolaire suédois, où elle aurait « quasiment le statut d'une langue de communication maîtrisée par la majeure partie de la population ». PREMAT, C., « Déclin programmé ou changement de mentalité ? », *Synergies Pays Scandinaves*, 2011, p. 61.

<sup>30</sup> HALL, S., « La question multiculturelle » [2000] in *Identités et Cultures*, 2008, p. 377.

<sup>31</sup> GOHARD-RADENKOVIC, A., « De la didactique d'une langue à la didactique des langues », *Éducation et sociétés plurilingues*, 2004, p. 50.



longue date, même si tous les habitants ne les connaissent pas<sup>32</sup>. Ces langues ou variétés ont souvent des statuts et des fonctions différentes, situations que les sociolinguistes qualifient de « diglossiques »<sup>33</sup>. Comme la question des langues de scolarité en contexte multilingue sera abordée dans la [section 4](#), on s'intéressera ici aux plurilinguismes précoces développés dans un cadre familial au sens large.

Sur les 13 étudiants ayant eu plusieurs langues familiales, 8 déclarations reflètent un multilinguisme territorial, qu'on retrouve également dans les récits de 8 lecteurs. Ces plurilinguismes initiaux peuvent être reliés à 3 types de situations multilingues. La première est celle de zones où une langue ou variété « régionale » côtoie la langue dominante étatique, comme en Catalogne ou au Pays basque Nord. On n'a pas interrogé de lecteurs ayant eu le catalan *et* le castillan comme langues familiales, mais on a vu ([chap. 3 : 1.1](#)) qu'environ 4 % de la population adulte et adolescente déclaraient avoir eu ces deux langues comme « llengua inicial »<sup>34</sup>. En revanche, 3 lecteurs nés au Pays basque ont eu un père qui leur parlait basque et une mère qui leur parlait français (Mikel, Lou) ou espagnol (Elvis). Notons que, dans ces trois cas, la langue paternelle n'était qu'une des langues de leur père, qui connaissait également le français ou l'espagnol. Et, pour Mikel, la transmission du français par sa mère – au lieu du basque qu'elle « parlait parfaitement » – a résulté d'un choix plus ou moins contraint, lié à des raisons sociales ou personnelles plus qu'à des compétences linguistiques. Qu'elles soient ou non issues de couples mixtes, les langues familiales déclarées par 3 étudiantes reflètent aussi une situation de ce type : « shanghaien, chinois mandarin » (Q12), « dialecte sichuanais, chinois mandarin » (Q52), « italien, dialecte napolitain » (Q43).

Un autre cas de figure est la coexistence d'une ou plusieurs langues locales – avec ou sans statut officiel – avec la langue d'un ou plusieurs autres États ayant colonisé ou occupé un territoire. Initialement étrangère, la langue de domination a pu se « vernaculariser » au point d'intégrer les répertoires familiaux de tout ou partie de la population<sup>35</sup>. C'est ainsi que 4 étudiants originaires d'anciennes colonies britanniques inscrivent l'anglais comme une de leurs langues familiales aux côtés de l'ewe pour une

---

<sup>32</sup> BEACCO, J.-C., *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, 2007, p. 73.

<sup>33</sup> Le terme « diglossie » désigne l'usage d'au moins deux langues ou variétés sur un territoire donné, lorsque chacune remplit des fonctions distinctes. Selon les chercheurs, cette notion s'applique à des situations plus ou moins inégalitaires et conflictuelles. DABÈNE, L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, 1994, p. 45-47 ; LÜDI, G. & PY, B., *Être bilingue*, 2003, p. 11-15 ; TABOURET-KELLER, A. « À propos de la notion de diglossie », *Langage et société*, 2006, p. 109-128.

<sup>34</sup> IDESCAT, « Població de 15 anys i més segons llengua inicial, d'identificació i habitual. Catalunya. 2008 », *Usos lingüístics*, 2008, consultat el 06/08/2013.

<sup>35</sup> Ulrich Ammon appelle ce phénomène « nativization », terme sans doute plus immédiatement compréhensible. Il est toutefois difficile de l'utiliser quand on adopte une perspective plurilingue et qu'on cherche donc à se détacher du modèle du « natif ». AMMON, U., « World Languages: Trends and Futures », in COUPLAND, N. (ed.), *The Handbook of Language and Globalization*, 2010, pp. 108.

étudiante ghanéenne (Q1), du malais pour 2 étudiants malaisiens (Q36 et Q80) et du cantonais pour une étudiante hongkongaise (Q88)<sup>36</sup>. Dans la famille libanaise de Samar, on parlait à la fois le français et l'arabe. C'est en raison de l'annexion de Taïwan par le Japon (1895-1945) que la grand-mère de Mi-Ying a été éduquée en japonais, qu'elle a tenté de lui transmettre. C'est parce que Chloé est née dans une Ukraine appartenant à l'URSS que sa mère jugeait « préférable » de lui parler russe plutôt que géorgien.

Amelia, âgée d'environ 78 ans, déclare avoir « commencé à parler » en deux langues, l'espagnol et le français, dans la bonne société colombienne où elle a grandi. Dans ce cas, ce ne sont ni la migration d'ancêtres ni « l'importation » d'une langue par domination politique qui serait en cause, mais le prestige mondial du français comme « langue de culture ». De langue véhiculaire apprise en contexte formel, une langue peut ainsi devenir vernaculaire au point d'être utilisée et transmise dans le cadre familial. On peut supposer que la présence de l'anglais dans les répertoires familiaux de deux étudiants, une Mexicaine et un Brésilien âgés de 25 ans (Q34, Q68), est le fruit d'une semblable vernacularisation de l'anglais.

Enfin, Akhil a eu trois langues familiales : le marathi de la région dont sont originaires ses parents (langue « régionale »), l'hindi (langue officielle de l'Inde) que lui parlait sa nourrice et l'anglais que lui parlaient aussi ses parents (autre langue officielle de l'Inde, langue des anciens colonisateurs et langue au prestige international). Les trois types de multilinguisme ici distingués ne sont, en effet, ni étanches, ni exclusifs. D'ailleurs, le prestige d'une langue n'est pas sans lien avec les formes de domination qui ont favorisé sa diffusion à l'intérieur ou au-delà d'un État. Et c'est souvent une conjonction de facteurs qui explique l'intégration d'une langue dominante dans les répertoires familiaux d'un groupe ou de toute une population.

### **3. Sociabilités plurilingues**

Le multilinguisme plus ou moins ancien d'un territoire peut être encore accru par la circulation des personnes. Les mobilités n'affectent pas seulement ceux qui se déplacent, mais l'ensemble de ceux qui, migrants ou non, se retrouvent, du fait des mouvements des uns et des autres, confrontés à plusieurs modes et codes de communication<sup>37</sup>. Par exemple, Dani a voulu apprendre le turc parce qu'il existe une importante communauté

---

<sup>36</sup> Anciennes colonies britanniques, le Ghana et la Malaisie sont devenus indépendants en 1957 ; Hong Kong a été rétrocédé par le Royaume-Uni à la Chine en 1997.

<sup>37</sup> Sur la présence de migrants qui change aussi la vie de non-migrants, voir l'exemple des hôpitaux catalans étudiés par : MOYER, M. G. & MARTÍN ROJO, L., "Language, migration and citizenship: new challenges in the regulation of bilingualism", in HELLER, M. (ed.), *Bilingualism*, 2007, p. 156.

turque en Bulgarie ; Giselle a appris le portugais en travaillant comme coordinatrice d'associations portugaises en France ; du fait des migrations d'Isaac, son compagnon, c'est sans avoir durablement quitté la Catalogne que Violeta est devenue mère d'une petite Canadienne-Française.

Toutes les personnes interrogées sont insérées dans des « réseaux sociaux multiples »<sup>38</sup>, culturellement et linguistiquement hétérogènes. C'est évident pour les étudiants du DUEF qui fréquentent, à l'université, des personnes aux répertoires linguistiques et culturels divers et qui sont en relation – directement ou virtuellement – avec des locuteurs d'autres langues encore dans leurs vies personnelles et professionnelles.

Ces sociabilités<sup>39</sup> plurilingues peuvent s'observer dès la sphère familiale d'origine – la [section 2](#) nous en a donné des exemples –, ou dans la famille fondée par les lecteurs eux-mêmes. Sur les 18 personnes ayant évoqué leur vie de couple actuelle – au moment de l'entretien – ou passée, 9 avaient une ou plusieurs langues premières en commun avec leur conjoint et 9 n'en avaient aucune. Parmi ces derniers, il y a ceux qui communiquent avec leur conjoint dans l'unique langue première de celui-ci : Taiga et Milda en français, Isaac en catalan avec Violeta – laquelle parle donc une de ses langues premières, le catalan, avec Isaac. D'autres parlent une seule des deux langues premières de leur conjoint : Chloé communique en français avec son mari, dont la langue familiale est le basque mais qui a été scolarisé en français ; Ush parle français avec sa femme, arabophone-francophone d'origine libanaise ; Dani parle anglais avec son conjoint bengalophone-anglophone. S'ils n'utilisent qu'une langue dans leur couple, tous trois ont néanmoins des notions dans l'autre langue de leur conjoint (basque, arabe, bengali). Gulo et sa compagne suisse-allemande communiquent en français, qui n'est la langue première d'aucun des deux. Akhil et son épouse espagnole mélangent l'anglais et le castillan, (une de) leurs langues premières respectives. À l'exception de Violeta, ces lecteurs utilisent donc, dans leur vie amoureuse, une langue qu'ils ont apprise sur le tard. Les couples « indolingues », dans lesquels les individus ont au moins une langue première en commun, ne sont pas tous homogènes. Stéphane parle en français avec son mari dont l'unique langue première est le français ; Giselle en espagnol avec son époux hispanophone natif. Mais les plurilingues précoces peuvent ne communiquer que dans

---

<sup>38</sup> STRATILAKI, S., *Discours et représentations du plurilinguisme*, 2011, p. 312. Sur la notion de « réseaux sociaux », leur impact sur l'appropriation et la construction des représentations individuelles vis-à-vis des langues, voir aussi : MOORE, D., *Plurilinguismes et école*, 2006, p. 57-61.

<sup>39</sup> Le terme « sociabilité » désigne en sociologie l'ensemble des rapports qu'un individu entretient avec d'autres, en insistant sur les interactions interpersonnelles. Voir : RIVIÈRE, C.-A. « La spécificité française de la construction sociologique du concept de sociabilité », *Réseaux*, 2004, p. 207-231.

une seule de leurs langues premières : Samar parle arabe avec son conjoint arabophone-francophone ; Sargon parle arabe avec son épouse arabophone ; Elvis parle français avec sa femme française. Mikel évoque une relation passée avec une francophone, Montalbano avec une catalanophone et Ento était marié avec une néerlandophone au Pays-Bas. Dans les 5 derniers exemples, les personnes parlent ou parlaient dans leur couple, non pas leur première langue familiale, mais leur première langue de scolarisation. Lorsque son mari était en vie, Amelia indique qu'ils communiquaient indifféremment en français, en espagnol et en anglais.

On voit que, dans la majorité des cas, la langue du couple coïncide avec une langue dominante du pays ou de la région (Milda, Stéphane, Isaac et Violeta, Gulo, Taiga, Ush, Mikel, Montalbano, Ento, Elvis, Chloé), mais qu'elle peut aussi être différente (Samar, Dani, Giselle, Sargon) ou qu'il peut y en avoir plusieurs (Amelia, Akhil).

Pour ce qui est de la communication orale avec les enfants, Giselle, Ush, Isaac et Violeta transmettent leur unique langue familiale (espagnol, hébreu, français, catalan) à leurs enfants, tandis qu'Akhil et Elvis ne transmettent qu'une seule de leurs deux langues familiales : anglais pour l'un, castillan pour l'autre.

*Elvis* : [...] Moi j'ai fait le choix de ne leur parler qu'en espagnol. En fait. C'est-à-dire que le basque est une langue scolaire, pour eux<sup>40</sup> – donc je les aide quand ils en ont besoin au niveau de leurs études. Euh... Mais c'est une langue qui n'est pas parlée à la maison. J'ai fait ce choix ; j'aurais pu éventuellement faire le choix de leur parler en basque, mais, euh, nous nous serions alors dispensés de l'espagnol. Ce qui me paraissait, euh, une erreur.

Trois personnes communiquent avec leurs enfants dans une de leurs langues familiales et une des langues de leur pays ou région d'adoption : Sargon parle araméen et catalan à ses filles, tandis que leur mère leur parle arabe et castillan ; Anne communique en allemand et en français, Chloé en russe et en français avec leurs enfants respectifs. Ento parle en néerlandais, sa première langue de scolarisation, avec sa fille. Ces personnes transmettent donc fréquemment leurs langues familiales, même lorsqu'elles ne sont pas parlées dans le couple, mais les plurilingues très précoces prennent souvent le parti de ne transmettre qu'une seule de leurs langues familiales.

Si on regarde les langues utilisées, à l'oral et à l'écrit, dans leurs relations amicales on s'aperçoit que les lecteurs peuvent avoir recours à d'autres langues encore.

*Isaac* : [Je parle espagnol] Avec une amie qui est andalouse, mais des fois on parle catalan, des fois on parle français. Et après maintenant à l'université avec une fille qui est de León. Avec des Espagnols, quoi.

---

<sup>40</sup> Ses enfants sont scolarisés dans une *ikastola*. Sur le choix de la scolarisation en basque, voir : LACROIX, I., « Valeur symbolique de la langue au Pays basque français... », *Langage et société*, 2014, p. 67-82.

[...] Avec un ami québécois, je parle français, ou espagnol si on est avec d'autres gens. Et en anglais avec une amie qui est nigériane.

Violeta tend l'oreille lorsque des amis québécois d'Isaac leur rendent visite. Anne parle espagnol avec sa femme de ménage. Dans la région de Genève, Franck recherche les occasions de parler en français. Stéphane écrit des e-mails en espagnol et en anglais à des amis qu'elle a rencontrés en Suisse. Milda a un ami libanais qui lui écrit en anglais – même s'ils parlent français ensemble. Oihana écrit ses textos amicaux en basque. Toutefois, plusieurs lecteurs disent employer rarement certaines des langues qu'ils connaissent, parce qu'elles ne prédominent dans leur environnement et qu'ils ont peu de contacts avec des locuteurs ou scripteurs de ces langues.

*Mi-Ying* : [...] Parce que l'anglais je l'utilise plus. Sauf si je croise quelques touristes à Paris. Je pense que c'est vraiment par moments. Dans trois mois je vais rentrer en Asie, je vais pas beaucoup écrire ou parler en français après. C'est comme ça.

Comme l'ont noté bien des chercheurs<sup>41</sup>, la mondialisation n'est que partiellement synonyme d'uniformisation ; si les lieux changent, ils le font à leur rythme et à leur façon, sans perdre toutes leurs caractéristiques. Les lecteurs ne se plaignent guère de manquer d'occasion d'utiliser la ou les langues dominantes de leur région de résidence ; ce sont bien les langues étrangères ou très minorées, comme le basque, qui sont les plus difficiles à employer quotidiennement au sein d'un espace donné.

#### **4. Place des langues dans la formation scolaire**

Comme on l'a vu dans le chapitre 1 ([sections 4 & 5](#)), la généralisation de l'éducation est souvent allée de pair avec la construction d'États sur le modèle de l'État-nation unilingue et l'imposition de la langue officielle comme seule langue d'enseignement – même si d'autres langues pouvaient figurer parmi les matières enseignées. Tous les systèmes éducatifs n'ont pas été bâtis de la sorte et, dans certains États, le principe de la scolarisation<sup>42</sup> multilingue a très tôt été appliqué, sans toujours abolir la hiérarchisation des langues. Enfin, des pays comme l'Espagne ou la Suisse ont connu des systèmes variables selon les époques et les découpages administratifs.

Si le modèle d'éducation unilingue a pu être considéré comme la norme, il serait de plus en plus remis en question. Dans de nombreux endroits du globe, des politiques

---

<sup>41</sup> Entre autres : BLOMMAERT, J., *The Sociolinguistics of Globalization*, 2010, p. 23 ; DE SWAAN, A., « Pour une sociologie de la société transnationale », *Revue de synthèse*, 1998, p. 108 ; WARNIER J.-P., *La Mondialisation de la culture*, 1999, p. 21.

<sup>42</sup> On appelle « scolarisation » le fait d'envoyer les enfants ou d'être envoyé à l'école, d'avoir accès à une instruction scolaire. On désigne par « scolarité » le temps passé à l'école, la durée de scolarisation.

éducatives et linguistiques élargissent l'éventail des langues d'enseignement<sup>43</sup>. Louise Dabène a rappelé que ces mesures sont parfois motivées par « la volonté de compenser [...] des inégalités existantes entre les langues », en permettant l'enseignement dans des langues locales jusque-là écartées de la sphère scolaire. Mais elles visent souvent à « offrir à des élèves pas spécialement défavorisés, dont le vernaculaire est depuis longtemps reconnu et enseigné, un enrichissement linguistique et culturel jugé fondamental » par l'usage de langues, souvent dominantes à l'échelle mondiale, dans l'enseignement<sup>44</sup>. Ces deux orientations sont encouragées par des institutions telles que l'Unesco, le PNUD, le Conseil de l'Europe et la Commission européenne<sup>45</sup>.

Sans aller jusqu'à rendre leur système scolaire plurilingue, la plupart des États accordent une part croissante aux langues dans les cursus. Le Bureau international d'éducation de l'Unesco a établi que le temps consacré aux langues (premières et étrangères) a fortement augmenté dans l'enseignement primaire et secondaire, entre les années 1980 et 2000, et que « les langues constituent la discipline bénéficiant du temps d'instruction le plus long annuellement dans le monde »<sup>46</sup>. En suivant les différentes étapes de la scolarité des interrogés, on va tâcher de déterminer en quoi les institutions éducatives ont joué un rôle dans le développement de leurs répertoires linguistiques.

#### **4.1. Langues de première scolarisation**

##### **4.1.1. Même-s langue-s familiale-s et de première scolarisation**

Sur 24 lecteurs interviewés, 5 ont été initialement scolarisés dans leur unique langue familiale, qui était aussi la langue dominante de l'endroit où ils sont nés : Taiga en japonais au Japon, Giselle en espagnol au Chili, Anne en allemand en Allemagne, Oihana et Isaac en français en France. Isaac précise d'ailleurs qu'il a appris le français « à la maison et à l'école ». 66 des répondants au questionnaire ont également déclaré avoir eu une seule langue familiale et de première scolarisation<sup>47</sup>.

---

<sup>43</sup> MARTIN-JONES, M., "Bilingualism, education and the regulation of access to language resources", in HELLER, M. (ed.), *Bilingualism*, 2007, p. 162 ; PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain*, 2004, p. 60-63.

<sup>44</sup> DABÈNE, L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, 1994, p. 110-112.

<sup>45</sup> Par exemple, le programme CLIL /EMILE promeut l'enseignement de matières non linguistiques (mathématiques, géographie, etc.) dans des langues étrangères ou minoritaires. COMMISSION EUROPÉENNE, "Content and language integrated learning", site de la Commission européenne, page mise à jour le 05/07/2013, consultée le 19/11/2013.

<sup>46</sup> UNESCO, *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel* [2009], 2010, p. 105-106.

<sup>47</sup> Le fait que ces personnes aient eu une seule langue familiale et de scolarisation ne signifie pas qu'elles ont toutes vécu dans des contextes linguistiquement et culturellement homogènes, simplement qu'elles n'ont eu qu'une seule langue familiale et de première scolarisation.

Une étudiante originaire de Hong Kong déclare avoir été scolarisée dans ses deux langues familiales, l'anglais et le cantonais (Q88). C'est aussi le cas de 3 lectrices : Amelia (français et espagnol), Chloé (russe et ukrainien) et Lou (basque et français) – même si, pour les deux dernières, une des deux langues (russe, basque) prédominait dans les écoles qu'elles fréquentaient. Dans toutes ces situations, la première scolarité des interrogés n'a ni ajouté ni exclu de langues ; elle leur aurait simplement permis de développer des compétences littéraires dans des langues déjà familières.

#### **4.1.2. Langues « ajoutées » dans le cadre scolaire**

Pour certains des lecteurs interrogés, la première scolarité aurait correspondu avec l'apprentissage d'une langue supplémentaire. Milda et Dani, nées en Lituanie et en Bulgarie au début des années 1980, ont eu le russe comme deuxième langue de scolarisation, en plus de la langue nationale de leur pays respectif. Milda explique que cet usage scolaire du russe commençait à la maternelle, et se traduisait ensuite par des cours de littérature dans lesquels le russe était le médium autant que la matière. À Barcelone et à Majorque, dans les années 1980, Violeta (de langue familiale catalane) et Montalbano (de langue familiale castillane) ont appris l'une le castillan et l'autre le catalan dans le système éducatif bilingue qui se mettait alors en place. En raison de la mobilité déjà évoquée de leurs parents, Ush a été momentanément scolarisé en anglais à Londres, après avoir appris à lire en hébreu en Israël, et Akhil a fréquenté des écoles anglophones où le hindi, puis le thaï étaient langue d'enseignement, avant d'être inscrit en France dans une école francophone. En Suisse, Michael a surtout été scolarisé en français et, dans une moindre mesure en allemand, ses deux langues familiales. Il a également suivi pendant quatre ans des cours de japonais « langue d'origine », qui n'était pas pour lui une langue familiale<sup>48</sup>. Il décrit cette expérience comme « une sorte d'échec » car la méthode d'enseignement, essentiellement basée sur l'apprentissage des alphabets, n'était guère adaptée à un contexte alloglotte.

Parmi les étudiants, 9 ont vu leurs répertoires linguistiques s'élargir durant leur prime scolarité, en fréquentant semble-t-il des établissements bilingues. Pour 8 d'entre eux (Q3, Q30, Q46, Q56, Q74, Q75, Q79, Q83), c'est l'anglais qui est venu s'ajouter à leur langue familiale et nationale (birman, chinois, espagnol, portugais). Un étudiant né à Macao a été scolarisé dans son cantonais familial et en chinois mandarin (Q51).

Les institutions éducatives par lesquelles ces personnes sont entrées dans l'écrit ont donc « étendu » leur plurilinguisme avec une langue d'enseignement supplémentaire.

---

<sup>48</sup> Voir à ce sujet : LUCCHINI, S., « L'enseignement des langues d'origine, à quelles conditions ? », *Le français aujourd'hui*, 2007, p. 9-19.

Dans la plupart des cas, on constate que les langues ayant été ajoutées dans les cursus initiaux étaient soit l'anglais, soit des langues dominantes à l'échelle de l'État (chinois mandarin, castillan) ou de la région du monde (russe) où ces gens ont grandi.

#### 4.1.3. Langues « exclues » du cadre scolaire

À l'inverse, un certain nombre de lecteurs et d'étudiants ont « perdu » une de leurs langues familiales sur le chemin de l'école pour, semble-t-il, deux raisons principales. La première serait le caractère « étranger » d'une de leurs langues familiales dans le territoire où ils ont grandi. Ainsi, Samar n'a pas bénéficié de cours d'italien au Liban. Mi-Ying n'a pas retrouvé son japonais grand-maternel à l'école taïwanaise, pas plus que Stéphane n'a eu l'occasion d'apprendre à lire ni de continuer à parler arabe après le retour de sa famille en France. L'étudiante mexicaine qui a déclaré le français comme langue familiale oubliée a sans doute eu une expérience similaire. Né au Japon, l'étudiant de mère singapourienne et de père japonais n'a été scolarisé qu'en japonais (Q90). Deux étudiants, un Coréen ayant, semble-t-il, grandi aux États-Unis (Q41) et un Chinois ayant grandi en Chine (Q3), n'ont pas été scolarisés dans une de leurs langues familiales, le coréen. En Norvège, Franck n'a pas pu bénéficier longtemps de cours d'albanais et l'essentiel de sa scolarité s'est déroulé en norvégien.

*L'enquêtrice*: OK. So you never studied Albanian at school?

*Franck*: Hum... For a very short period, because the government didn't support that for... They just supported for two-three years. I can remember that, because I went to – I think I was at the elementary school. And they offered us two-three hours a week: “Do you want to learn Albanian?” And then we said: “OK, fine.” But after that they didn't pay the teacher.<sup>49</sup>

Les contextes linguistiques peuvent varier à l'intérieur d'un pays : Akhil n'a jamais été scolarisé en marathi car, durant la brève partie de son enfance en Inde, sa famille vivait en-dehors de l'État du Mahārāshtra où cette langue est enseignée.

La non-scolarisation dans une des langues familiales peut aussi être due à l'inégalité des langues sur un territoire multilingue. Les langues écartées sont alors des langues locales, mais minorées. Mikel a été scolarisé uniquement en français (sa langue maternelle) et, dans son enfance, les seuls contacts qu'il a pu avoir avec le basque (sa langue paternelle) écrit avaient lieu dans un cadre religieux. C'est cette situation que reflètent 5 questionnaires, dans lesquels les étudiants signalent que la moins valorisée de leurs

---

<sup>49</sup> *L'enquêtrice* : OK. Donc vous n'avez jamais appris l'albanais à l'école ? *Franck* : Hum... Pendant une très courte période, parce que le gouvernement n'a pas subventionné le... Ils ont seulement financé pendant deux trois ans. Je m'en souviens parce que j'étais en – je pense que j'étais à l'école primaire. Et ils nous ont proposé deux trois heures par semaine : « Vous voulez apprendre l'albanais ? » Alors on a dit : « OK, c'est bien. » Mais après ça ils n'ont pas payé l'enseignant-e.



langues familiales (ewe, malais, napolitain, shanghaien, sichuanais) n'a pas fait l'objet d'un apprentissage formel (Q1, Q12, Q43, Q52, Q80).

Néanmoins, dans 3 autres questionnaires, l'anglais familial n'a pas été la première langue de scolarisation (Q36, Q68, Q90). Même des langues familiales à priori dominantes peuvent ne pas devenir la principale langue de scolarisation ; cependant, quand il s'agit de langues largement diffusées, il y a plus de chances que les personnes les utilisent tôt ou tard en contexte scolaire.

#### **4.1.4. Substitutions de langues par le cadre scolaire**

Enfin, des personnes interrogées signalent que leur ou une de leurs langues familiales n'était pas présente dans leur première scolarité, mais qu'une ou plusieurs autres langues les ont, pour ainsi dire, « remplacées ». Dans ces cas, les institutions scolaires ont à la fois exclu et ajouté des langues.

Une étudiante chinoise de langue familiale cantonaise a eu le chinois mandarin seul comme première langue de scolarisation (Q15). Une Iranienne a été scolarisée uniquement en persan, alors que sa langue familiale est le tabari (Q67). Une Taïwanaise, ayant appris à parler en hakka, a été à l'école en chinois mandarin et en anglais (Q75). L'étudiant roumain n'a pas retrouvé son allemand co-familial à l'école, mais il y a été scolarisé en roumain et en anglais (Q46). Gulo, né en Turquie 32 ans avant l'entretien, a fait sa scolarité en turc. Sa langue familiale, le zazaki, une variété de kurde, était alors interdite et les rares documents écrits circulaient clandestinement.

*L'enquêtrice* : Et tu as appris à lire dans quelles langues ?

*Gulo* : Le turc. Mais c'est pas ma langue maternelle. Mais, en fait, quand j'étais encore là-bas... Maintenant ça a changé, les nouvelles générations ne parlent plus, mais le... toute la vie était en kurde. Donc on connaissait même pas un mot en turc. Donc toute la vie quotidienne, tout tout était en kurde, mais le jour où on commençait à fréquenter l'école, à aller à l'école, on devait parler le turc, on devait écrire en turc. Donc ma langue maternelle c'est le kurde, mais la langue d'enseignement c'était le turc, donc on était obligés.

Sargon, Irakien de 55 ans, raconte qu'il n'a jamais été scolarisé dans la langue de ses parents, l'araméen. L'usage du kurde dans l'enseignement était autorisé dans le Kurdistan irakien où il a passé son enfance ; il a donc initialement suivi une scolarité en kurde, et n'a commencé à lire l'arabe qu'à l'âge de 9 ou 10 ans. Si Samar ne voit pas son français familial et le français scolaire comme deux entités distinctes, elle distingue nettement l'arabe libanais parlé dans sa famille de l'arabe standard dans lequel elle a

appris à lire et qui n'est « la langue maternelle de personne »<sup>50</sup>. Ento, 44 ans, né à Curaçao dans les Antilles néerlandaises, a été scolarisé dans la langue des Pays-Bas, qu'il ignorait avant d'aller à l'école, car le papiamentu est sa langue familiale et la principale langue parlée sur l'île. Enfin, Elvis n'a pas eu son basque paternel ni son castillan maternel comme langue de scolarisation. Habitant près de la frontière franco-espagnole, il a fait sa scolarité en France et en français.

La plupart de ces cas de langues « exclues » ou « remplacées » reflètent des rapports de force où la langue /variété la moins prestigieuse des répertoires individuels ou du contexte sociolinguistique ne devient pas langue de scolarisation. Ils montrent aussi qu'il n'y a pas toujours continuité entre la ou les langues parlées à la maison et celle(s) du cadre scolaire. Souvent évoqué à propos des enfants (de) migrants, ce phénomène peut toucher des enfants (de) non-migrants, pour peu qu'une de leurs langues familiales n'ait pas ses entrées à l'école. Comme on l'a montré par ailleurs, l'équation « langue maternelle = première langue de scolarisation », ne s'applique qu'à une partie des individus scolarisés ; elle est loin d'être valable pour tous et en tous lieux<sup>51</sup>.

Quand on regarde les différentes formes de scolarisation évoquées par l'ensemble des lecteurs et étudiants, on constate que les institutions scolaires peuvent se contenter d'élargir les compétences des élèves dans des langues qu'ils connaissent déjà. Elles peuvent participer au plurilinguisme des individus en ajoutant des langues à leurs répertoires – souvent en faveur de langues dominantes à l'échelle mondiale, plus rarement en faveur de langues dominées. Mais elles peuvent aussi, comme cela lui a été souvent reproché, perpétuer ou renforcer les inégalités observables dans une société donnée<sup>52</sup>, en ne permettant pas le développement de pratiques littéraciées dans des langues minorées. En bref, « l'exposition scolaire officielle porte le plus souvent sur des langues centrales, dominantes, littéraciées et normées »<sup>53</sup>.

---

<sup>50</sup> L'arabe standard est une langue véhiculaire essentiellement utilisée à l'écrit ou dans des actes de parole s'appuyant sur l'écrit (discours politiques, conférences, journaux télévisés, etc.) ; ce n'est la « variété maternelle » d'aucune population. GERMANOS, M.-A. & MILLER, C., « Sociolinguistique urbaine en domaine arabophone », *Langage et société*, 2011, p. 7. Sur la question de la définition d'une « langue », la séparation ou le regroupement de ses différentes variétés, voir [chap. 7 : 1](#).

<sup>51</sup> RIVIÈRE, M., « De quelle “langue maternelle” parle-t-on quand on parle de lecture ? », *Quaderna*, 2014.

<sup>52</sup> GARCIA, O., SKUTNABB-KANGAS, T. & TORRES-GUZMAN, M. E., “Weaving Spaces and (De)constructing Ways for Multilingual Schools: the Actual and the Imagined”, in GARCIA, O. & al. (eds), *Imagining Multilingual Schools*, 2006, pp. 30-31 ; MARTINEZ, P., MOORE, D. & SPAËTH, V., « Introduction », in MARTINEZ, P. & al. (dir.), *Plurilinguismes et Enseignement*, 2008, p. 12. Voir aussi : GARDNER, S., “Global English and bilingual education”, in MARTIN-JONES, M. & al. (eds), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, 2012, pp. 247-264.

<sup>53</sup> COSTE, D., « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », in CASTELLOTTI, V. (coord.), *Les Cahiers de l'Acedle*, 2010, p. 145-146.

## 4.2. Autres langues apprises en contexte scolaire et universitaire

Tous les individus interrogés ont appris d'autres langues que leurs langues premières (familiales ou d'enseignement), notamment dans un cadre scolaire. Au secondaire, certains ont changé de principale-s langue-s d'enseignement : Dani a intégré un lycée bilingue bulgare-français ; au Québec, Isaac a quitté le lycée français pour un CEGEP anglophone ; Lou est allée dans un collège francophone, où le basque n'était qu'une option. À l'âge de 11 ou 12 ans, Ush a été scolarisé en anglais aux États-Unis. Ento a vu le papiamento devenir langue d'enseignement à Curaçao lorsqu'il était au lycée – c'est également à cette période qu'il aurait appris l'espagnol et l'anglais.

Sans exception, les lecteurs qui ne l'avaient pas eu comme langue de scolarisation ont suivi des cours d'anglais langue étrangère. Certains ont précisé que c'était la première langue étrangère obligatoire, parfois la seule proposée, dans leur cursus scolaire (Milda, Gulo, Taiga, Giselle, Mi-Ying). Outre l'anglais, les langues que les lecteurs déclarent avoir apprises au secondaire sont surtout l'espagnol, cité par des francophones (Stéphane, Samar, Oihana, Lou, Mikel, Isaac) et le français (Giselle, Anne, Montalbano, Ush).

Seuls 5 des répondants au questionnaire ne déclarent pas avoir appris l'anglais. Que cette absence corresponde à une réalité ou un oubli, ils sont en tout cas peu nombreux<sup>54</sup>.

français	90	norvégien	2
anglais	66	afrikaans	1
espagnol	14	cantonais	1
japonais	10	coréen	1
allemand	7	danois	1
chinois	5	finlandais	1
italien	5	grec ancien	1
portugais	4	hindi	1
arabe	3	néerlandais	1
russe	3	roumain	1
latin	2		

Fig. 23. Langues non premières déclarées par les répondants au questionnaire.

Quand on se penche sur les langues autres que leurs langues premières que les étudiants indiquent avoir apprises, on constate qu'après le français – leur langue étrangère en commun –, l'anglais arrive nettement en tête, suivi de l'espagnol, déclaré par des Brésiliens, mais aussi des étudiants originaires d'Asie ou d'Europe de l'Est. Puis vient le japonais, surtout présent dans les répertoires d'étudiants asiatiques (coréens, chinois, taïwanais, birman) et de l'allemand, mentionné par des étudiants d'origines très diverses (Brésil, Chine, Espagne, Estonie, Ghana, Pologne). On ne sait pas dans quels contextes

<sup>54</sup> 2 d'entre eux déclarent tout de même avoir lu des livres dans cette langue : une Iranienne de 44 ans (Q21) et une Russe de 24 ans (Q77). 3 ne déclarent aucune lecture de livres en anglais : une Brésilienne de 23 ans (Q32), un Colombien de 25 ans (Q39) et une Mexicaine de 28 ans (Q60)

ils ont appris ces langues, mais on peut supposer que leur scolarité a joué un rôle, ne serait-ce que partiel, dans ces apprentissages<sup>55</sup>.

Si le questionnaire ne permet pas de déterminer dans quelles langues les étudiants ont pu effectuer leurs précédentes études, leur inscription et leur présence au DUEF signifient qu'ils suivent des cours de et en français dans un cadre universitaire. Nombre d'entre eux envisageaient d'ailleurs de poursuivre des études en France. Pour plusieurs des lecteurs interviewés, l'entrée à l'université a coïncidé avec l'apprentissage de nouvelles langues, sans (ou avant de) quitter leur pays natal. Dani a fait une maîtrise de turc en Bulgarie et Milda a commencé des études d'arabe et de turc en Lituanie. En Norvège, Franck a appris le serbe pendant sa licence en sciences politiques. Sargon a été initié au français à Bagdad. Montalbano s'est mis à l'allemand durant son internat de médecine en Catalogne. En France, Oihana a pris des cours de basque en marge de ses études de médecine et Lou, de portugais dans sa formation comme interprète-traductrice. L'enseignement secondaire privilégierait donc l'apprentissage de langues dominantes à l'échelle du globe, à commencer par l'anglais. En revanche, les études supérieures, *in-situ* ou à l'étranger ([section 1.3](#)), semblent plus propices, sinon à une réduction des inégalités linguistiques, du moins à une diversification des répertoires individuels.

## 5. Valeurs économiques des langues

Si les institutions éducatives favorisent souvent l'apprentissage de langues dominantes à l'échelle continentale ou mondiale, ce n'est souvent pas par volonté consciente de renforcer leur suprématie, mais parce que, à l'instar des pratiques de l'écrit<sup>56</sup>, leur maîtrise est de plus en plus considérée comme indispensable sur le marché du travail.

In the New Economy, language and languages have become strategic economic assets in themselves, that is, they now feature at the centre of struggles over economic resources in society and at a global scale.<sup>57</sup>

Le plurilinguisme constitue une « valeur ajoutée » génératrice de profits<sup>58</sup>, même si les employés plurilingues n'en sont pas toujours les premiers bénéficiaires<sup>59</sup>. Les langues

---

<sup>55</sup> On a vu dans la [section 1.3.2](#) que l'apprentissage des langues était dans une partie des cas lié à des séjours dans des pays où ces langues sont dominantes. Toutefois, les réponses au questionnaire ne permettent pas de distinguer les contextes, plus ou moins (in)formels, d'appropriation de ces langues.

<sup>56</sup> Sur l'importance croissante de la « littératie » dans presque tous les secteurs professionnels, voir : BOUTET, J., « La part langagière du travail : bilan et évolution », in CASTELLOTTI, V. & ROBILLARD, D. de (coord.), *Langage et société*, 2001, p. 17-42.

<sup>57</sup> « Dans la Nouvelle Économie, le langage et les langues sont devenus des atouts économiques cruciaux en eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils sont désormais au cœur des luttes pour les ressources économiques dans une société et à l'échelle globale. » PUJOLAR, J., « Bilingualism and the nation-state in the post-national era », in HELLER, M. (ed.), *Bilingualism*, 2007, p. 81 (traduction M. R.).

seraient, en outre, de plus en plus traitées comme des produits marchands (“marketable commodities”<sup>60</sup>), dont l’anglais serait le plus convoité.

Selon les lecteurs interrogés, l’anglais, oral et écrit, est particulièrement présent dans le domaine scientifique, tant en sciences humaines (Milda, Gulo, Dani, Ush) que dans le secteur médical (Isaac, Oihana, Montalbano). La prééminence de l’anglais est également marquée dans la finance (Stéphane, Michael) et le lobbying, puisqu’elle est “the business language” (Franck). Elle serait difficilement évitable dans les milieux artistiques et médiatiques (Taiga, Akhil), essentielle dans l’interprétariat et la traduction (Sargon, Anne, Lou) et très utile dans la métallurgie (Ento). En revanche, des lecteurs travaillant dans le droit local (Violeta), le social (Giselle, Mikel), l’agriculture (Chloé) et même le marketing (Mi-Ying) ne s’en servaient guère dans leur vie professionnelle.

Notons que tous ceux qui utilisent l’anglais au travail font également usage d’autres langues dans leur cadre professionnel, à l’oral ou à l’écrit. Milda lit la presse en turc pour un cabinet de *consulting* ; Dani enseigne le bulgare et le turc en contexte francophone ; Michael et Stéphane travaillent aussi en français ; Lou emploie le basque, le français et l’espagnol ; Sargon traduit surtout entre arabe et catalan ; etc. Ceux qui effectuent des recherches pour des raisons professionnelles indiquent qu’il leur arrive de lire des livres, des articles ou des sites Internet dans des langues qu’ils ne parlent pas ou peu et dans lesquelles ils n’ont pas pris de cours. C’est le cas de Gulo avec une autre variété de kurde, le soranî, de Dani avec l’italien, l’espagnol et l’allemand, de Sargon avec l’italien et le portugais, de Akhil avec le catalan et l’allemand, de Ush avec l’italien, l’espagnol et le portugais. Connaître l’anglais est certes obligatoire dans de très nombreux emplois mais ne suffit pas, comme l’a remarqué François Grin. La possibilité d’utiliser d’autres langues, locales ou non, est souvent primordiale dans un *curriculum vitae*<sup>61</sup>. Et si les entreprises recherchent des plurilingues, c’est bien parce que c’est le

---

<sup>58</sup> « Voici quelques chiffres qui dépassent le cas individuel de telle ou telle entreprise, et qui fournissent des estimations, pour différents secteurs économiques, de la valeur supplémentaire créée par le fait de pouvoir fonctionner de manière multilingue. On constate, en Suisse, que dans la construction, qui a priori n’est pas très marquée par la diversité, le plurilinguisme augmente de quelque 16 %, à titre net, la “valeur ajoutée” du secteur. Ce taux est de l’ordre de 14 % dans le secteur chimique et pharmaceutique, et de 8 % dans celui des transports. Il ne s’agit là que d’exemples, mais ils permettent de démontrer que la valeur ajoutée induite par le plurilinguisme est considérable. » GRIN, F., in DGLFLF, *États généraux du multilinguisme. Livret 1*, 2008, p. 45-46. Voir aussi : GRIN, F., *L’Économie de la langue et de l’éducation dans la politique d’enseignement des langues*, 2002.

<sup>59</sup> DUCHÊNE, A. & HELLER, M., “Multilingualism and the new economy”, in MARTIN-JONES, M. & al. (eds), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, 2012, p. 381.

<sup>60</sup> HELLER, M., “Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity”, *Journal of Sociolinguistics*, 2003, pp. 473-492. Voir aussi : DA SILVA, E., MCLAUGHLIN, M. & RICHARDS, M., “Bilingualism and the globalized new economy: the commodification of language and identity”, in HELLER, M. (ed.), *Bilingualism*, 2007, pp. 183-206.

<sup>61</sup> GRIN, F., « Dépasser les idées reçues », *Le Débat*, 2014, p. 129 et 134.

plurilinguisme, pas l'anglophonie seule, qui permet d'augmenter la rentabilité et la productivité d'une activité et de mettre en œuvre des stratégies commerciales efficaces<sup>62</sup>.

Indeed, we are seeing nowadays how the knowledge of not only wide-spread languages such as English but also of minority languages has an increasing exchange value in the labor and culture markets which tends to facilitate the upward social mobility of multilingual speakers.<sup>63</sup>

Les langues dominées fonctionnent aussi comme des marqueurs d'authenticité potentiellement rentables sur les marchés locaux et même trans-locaux<sup>64</sup>. Par exemple, dans la production et l'exportation de produits comme dans le secteur touristique, l'usage de langues minorées ou de variétés minorées de langues dominantes – telles que le français québécois – peut être générateur de profits<sup>65</sup>. Alexandre Duchêne et Monica Heller rappellent cependant que toutes les langues ne « valent » pas autant et qu'il y a des plurilinguismes plus recherchés que d'autres en fonction des lieux et des moments<sup>66</sup>. Même si de nombreux discours politiques ou médiatiques valorisent le plurilinguisme en soi, de grandes disparités sont observables dans la valorisation effective (financière ou symbolique) de répertoires différents. Ryuko Kubota a constaté que le bilinguisme précoce anglais-japonais était beaucoup mieux considéré au Japon que le bilinguisme japonais-portugais<sup>67</sup>. La faible reconnaissance, en Europe, des répertoires constitués de langues d'Afrique subsaharienne ou d'Asie témoigne de ces inégalités. L'usage d'une langue donnée n'aura pas non plus la même valeur selon les variétés dont on est familier et les façons dont on les utilise<sup>68</sup>, comme l'a bien montré Jan Blommaert dans son étude

---

<sup>62</sup> DUCHÊNE, A. & HELLER, M., "Multilingualism and the new economy", in MARTIN-JONES, M. & al. (eds), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, 2012, p. 381.

<sup>63</sup> « En effet, on observe que la connaissance, non seulement de langues largement diffusées comme l'anglais, mais aussi de langues minoritaires, a une valeur économique croissante sur les marchés culturels et professionnels, ce qui faciliterait la mobilité sociale des plurilingues. » COTS, J. M., LASAGABASTER, D. & GARRETT, P., "Multilingual policies and practices of universities in three bilingual regions in Europe", *International Journal of the Sociology of Language*, 2012, p. 10.

<sup>64</sup> "Finally, language as authenticity is crucial in dealing with local markets, which develop to construct some privileged position in the global economy; that is, authenticity is one way to assert consumer power in a world where producers are competing for markets, and for producers it offers a way to add value to their product." (« Enfin, la langue comme marqueur d'authenticité est cruciale sur les marchés locaux, qui tendent à prendre une position privilégiée dans l'économie globale ; c'est que l'authenticité est un moyen d'affirmer le pouvoir des consommateurs dans un monde où les producteurs sont en compétition pour régner sur les marchés et, pour les producteurs, elle constitue un moyen d'ajouter de la valeur à leurs produits. ») HELLER, M., "Language as Resource in the Globalized New Economy", in COUPLAND, N. (ed.), *The Handbook of Language and Globalization*, 2010, p. 356 (traduction M. R.).

<sup>65</sup> DUCHÊNE, A. & HELLER, M., "Multilingualism and the new economy", in MARTIN-JONES, M. & al. (eds), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, 2012, p. 378.

<sup>66</sup> DUCHÊNE, A. & HELLER, M., "Multilingualism and the new economy", in MARTIN-JONES, M. & al. (eds), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, 2012, p. 381. Voir aussi : DUCHÊNE, A., « Néolibéralisme, inégalités sociales et plurilinguisme », *Langage et société*, 2011, p. 81-106.

<sup>67</sup> KUBOTA, R., "The impact of globalization on language teaching in Japan", in BLOCK, D. & CAMERON, D. (eds), *Globalization and Language Teaching*, 2002, p. 20-21.

<sup>68</sup> JAFFE, A., "Minority language movements", in HELLER, M. (ed.), *Bilingualism*, 2007, pp. 68-69; PUJOLAR, J., "Bilingualism and the nation-state in the post-national era", *ibidem*, pp. 79 & 90.

des sites Internet proposant d'acquérir "an American accent"... mais pas n'importe quel accent américain<sup>69</sup>.

Souvent présenté comme l'apanage une élite économique – ce qu'il est parfois –, le plurilinguisme peut aussi être une caractéristique des groupes les plus dominés<sup>70</sup>. Dans bien des situations diglossiques, les classes aisées sont souvent celles qui peuvent se permettre de n'utiliser que la langue ou variété dominante, quand les classes populaires n'ont d'autre choix que le plurilinguisme. Et Monica Heller constate :

Most jobs requiring bilingualism across Canada actually seem to be concentrated at the lower levels of the job hierarchy (Hart *et al.* 1990 may have been among the first to notice this trend). It is at the interface between enterprise and clientele that multilingual skills are most required, that is, at the front line of the provision of services and information. It is the telephone representatives in call centres; the wait staff and desk clerks at the hotels; the croupiers in the casinos; the sales clerks in stores who are bi/multilingual, and not the managers. It may even be the case that companies organize themselves to make sure that the bilingual staff they have remain where they are most useful, at the bottom of the scale, thereby actually creating obstacles to their advancement (Labrie, personal communication).<sup>71</sup>

Ni le plurilinguisme ni le monolinguisme apparents ne sont, en eux-mêmes et à eux seuls, des indicateurs de la position sociale et économique des individus. Tout dépend des contextes et des langues utilisées, des rapports de force matériels et symboliques. Si la plurilittéracie témoigne souvent de l'acquisition d'un important capital scolaire – en tout cas d'une scolarisation – elle n'a pas toujours un impact bénéfique sur les situations socioéconomiques. Dans un secteur aussi soucieux de développer le plurilinguisme que l'enseignement des langues, l'hypothétique « monolinguisme » de l'enseignant « natif » est encore souvent préféré au plurilinguisme avéré de l'enseignant « non-natif ». Si la connaissance de plusieurs langues peut faciliter l'accès à certains emplois, elle n'en est pas une garantie. En outre, les valeurs des langues fluctuent dans un marché globalisé

---

<sup>69</sup> BLOMMAERT, J., *The Sociolinguistics of Globalization*, 2010, pp. 49-61.

<sup>70</sup> Voir l'exemple des femmes migrantes employées comme domestiques en Amérique du Nord ou en Asie du Sud-Est : PILLER, I. & Takahashi, K., "Gender, Language, and Transnationalism", in COUPLAND, N. (ed.), *The Handbook of Language and Globalization*, 2010, pp. 540-554.

<sup>71</sup> « La plupart des emplois exigeant des compétences bilingues au Canada semblent en réalité se concentrer au bas de la hiérarchie professionnelle (Hart *et al.*, 1990, ont été parmi les premiers à remarquer cette tendance). C'est dans les relations entre l'entreprise et la clientèle que les compétences plurilingues sont le plus souvent requises, pour la prestation directe de services et d'informations. Les téléconseillers des centres d'appel, le personnel d'accueil et les réceptionnistes des hôtels, les croupiers des casinos, les vendeurs dans les magasins doivent être plurilingues, pas les directeurs. Il arrive même que des entreprises fassent en sorte que leurs employés bilingues restent là où ils sont le plus utiles, au bas de l'échelle, en faisant obstacle à leur avancement (Labrie, communication personnelle). » HELLER, M., "Globalization and the commodification of bilingualism in Canada", in BLOCK, D. & CAMERON, D. (eds), *Globalization and Language Teaching*, 2002, p. 60 (traduction M. R.).

“highly fluid and flexible”<sup>72</sup>, qui valorise tantôt l’authenticité supposée des « natifs », tantôt la maîtrise de variétés standards de langues dominantes à l’échelle mondiale, tantôt celle de langues locales ou étrangères moins diffusées pour occuper des « niches » ou conquérir de nouveaux marchés.

## 6. Revalorisation de langues dominées

Aux dires de nombreux observateurs, la mondialisation culturelle est marquée par deux tendances antagonistes : l’homogénéisation et l’hétérogénéisation<sup>73</sup>. Cette dernière résulte en partie de la multiplication des contacts entre individus ou groupes de cultures initiales différentes, soit physiquement, avec l’augmentation des mobilités et migrations, soit virtuellement, avec la circulation accrue des contenus et l’amplification des échanges grâce aux nouvelles technologies. Mais la diversification serait aussi liée à l’affaiblissement relatif du rôle des États qui entraînerait, entre autres, une remise en cause de l’hégémonie du modèle politique, économique et culturel national<sup>74</sup>. Il serait concurrencé à la fois par des dynamiques transnationales et intranationales, avec « l’affirmation des minorités régionales et ethniques »<sup>75</sup> depuis les années 1970.

Les productions langagières et culturelles non dominantes à l’échelle étatique ont certes toujours existé, mais, quand le contexte s’y prête, l’amoindrissement du monopole national leur laisserait une plus grande marge de manœuvre et favoriserait leur visibilité. En outre, comparés à des éléments globaux perçus comme uniformes et sans âme, les éléments locaux peuvent faire l’objet d’une « réévaluation »<sup>76</sup>, au nom de l’authenticité et l’originalité qui leur sont attribuées<sup>77</sup>.

---

<sup>72</sup> DUCHÊNE, A. & HELLER, M., “Multilingualism and the new economy”, in MARTIN-JONES, M. & al. (eds), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, 2012, p. 381.

<sup>73</sup> Entre autres : APPADURAI, A., *Après le colonialisme*, 2001, p. 67 ; BONET, L. & NÉGRIER, E., « Conclusion générale : la fin des cultures nationales ? », in BONET, L. & NÉGRIER, E. (dir.), *La fin des cultures nationales ?*, 2008, p. 207 ; COUPLAND, N., “Introduction”, in COUPLAND, N. (ed.), *The Handbook of Language and Globalization*, 2010, p. 5 ; HALL, S., « Penser la diaspora : chez-soi de loin » [1999] in *Identités et Cultures*, 2008, p. 346-347 ; MATTELART, A., *La Mondialisation de la communication*, 1998, p. 4.

<sup>74</sup> Voir notamment : GIDDENS, A., “Lecture 1: Globalisation”, in *Reith Lectures*, 1999, p. 3-4 de la transcription ; HALL, S., « La question multiculturelle » [2000], in *Identités et Cultures*, 2008, p. 381. Les analyses d’Anthony Giddens et surtout de Stuart Hall laissent entendre que ces phénomènes sont à la fois les causes et les conséquences les uns des autres. Les trois niveaux d’échelle (global, national, local) ne sont pas que concurrents, ils sont aussi interdépendants.

<sup>75</sup> COSTE, D. & MOORE, D., « Avant-propos », in COSTE, D. & al., *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, 2009, p. VI.

<sup>76</sup> BOURDIEU, P., *Langage et pouvoir symbolique*, 2001, p. 82, note n° 17.

<sup>77</sup> Sur l’association entre « authenticité » et langues dominées, quand les langues dominantes sont plutôt associées à l’anonymat, voir : WOOLARD, K. A., “Language and Identity Choice in Catalonia”, in SÜSELBECK, K. & al. (eds), *Lengua, nació e identidat*, 2008, pp. 3-4.



Le caractère inévitable de la globalisation ou, plutôt, des différentes globalisations, a paradoxalement éclairé le rôle du local, considéré aujourd'hui davantage comme une valeur que comme un défaut. [...] Une nouvelle construction des « sens du lieu » a conduit à une redéfinition du local, envisagé non plus comme un simple espace géographique délimité mais comme le nœud d'intersections multiples et complexes – et même conflictuelles – entre l'espace matériel, la spécificité historique qui l'a constitué, la vie quotidienne [...].<sup>78</sup>

### 6.1. Intégration dans les systèmes éducatifs

Dans différents endroits du globe, des langues longtemps écartées du monde scolaire ont été intégrées dans les programmes au cours des dernières décennies, comme « langues-matières »<sup>79</sup> enseignées ou langues d'enseignement. Danièle Moore cite des peuples d'Amérique du Nord (les Navajos, les Crows, les Inuits, etc.) qui disposent désormais d'un enseignement bilingue incluant les langues autochtones<sup>80</sup>. Bruno Maurer et Clinton Robinson rendent compte d'initiatives et de dispositifs expérimentaux pour le développement de l'éducation bi- ou trilingue d'enfants et d'adultes dans différents pays du continent africain<sup>81</sup>. Le PNUD mentionne des expériences menées en Amérique latine (Bolivie, Brésil, Guatemala, Mexique, Paraguay et Pérou) pour que des minorités bénéficient de cours dans leurs langues vernaculaires<sup>82</sup>. Depuis la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, les langues « régionales » (alsacien, basque, corse, créole, occitan, etc.) et la langue des signes sont timidement intégrées dans le système éducatif français<sup>83</sup>. Les mesures prises dans ce sens favorisent presque toutes l'enseignement multilingue, l'introduction d'une ou plusieurs langues minorées n'entraînant pas le retrait de la ou des langues dominantes.

Quelques-uns des interviewés ont assisté à de tels changements. Le papiamento a été intégré dans le système scolaire de Curaçao, aux côtés du néerlandais, quand Ento était adolescent, et il semble qu'aujourd'hui l'enseignement y soit bilingue dès les premières années. On a vu que Lou a commencé sa scolarité dans une *ikastola*, soit une école dans laquelle le basque est la première langue d'enseignement, le français n'étant introduit qu'à partir du cours moyen. C'est dans un établissement similaire qu'Elvis a inscrit ses enfants et ceux de Chloé fréquentent une école bilingue. Violeta et Montalbano font

---

<sup>78</sup> LACARRIEU, M., « La construction des imaginaires locaux et des identités culturelles dans le cadre de la mondialisation », in BONET, L. & NÉGRIER, E. (dir.), *La fin des cultures nationales ?*, 2008, p. 34.

<sup>79</sup> DABÈNE, L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, 1994, p. 109

<sup>80</sup> MOORE, D., *Plurilinguismes et école*, 2006, p. 141-142.

<sup>81</sup> MAURER, B., *Les Langues de scolarisation en Afrique francophone*, 2010 (pays concernés : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Niger, Sénégal) ; ROBINSON, C., *Languages and literacies*, 2005 (Ouganda, Bhoutan, République démocratique du Congo, Ghana, Cameroun).

<sup>82</sup> PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain*, 2004, p. 60.

<sup>83</sup> COSTE, D. (dir.), *Les Langues au cœur de l'éducation*, 2013, p. 62-69.

partie de la première génération d'enfants massivement scolarisés en catalan et en castillan en Catalogne après la fin du franquisme. Bien que peu efficaces dans leurs cas, les cours d'albanais et de japonais qu'ont suivis Franck et Michael témoignent de l'émergence de dispositifs d'enseignement des langues des enfants (de) migrants en Europe au cours des dernières décennies<sup>84</sup>.

Ces mesures pour l'enseignement de « langues d'origine » ou de langues locales dominées ont entre autres objectifs de réduire les inégalités. Elles s'appuient sur des travaux comme ceux de Jim Cummins, qui montre que l'entrée dans l'écrit avec une base familière (la ou une des langues familiales) favorise le développement cognitif des enfants<sup>85</sup>. Elles se basent également sur une vision moins exclusive de l'identité qui autorise et, parfois, encourage la pluralité linguistique et culturelle (voir [chap. 12 : 1](#)).

In addition to invoking the subjective importance of local roots, proponents of local languages defend their continued use on pragmatic grounds. Local tongues foster higher levels of school success, higher degrees of participation in local government, more informed citizenship, and better knowledge of one's own culture, history, and faith. [...] Nevertheless, both regionalization and globalization require that more and more speakers and readers of local languages be multiliterate.<sup>86</sup>

Les exemples cités plus haut ne doivent cependant pas faire oublier qu'un grand nombre de langues minorées sont encore écartées du monde scolaire, voire interdites dans la sphère publique. Dans certains pays, la répression contre les locuteurs de langues dominées ne va pas en s'amenuisant, comme en témoigne un étudiant du DUEF âgé de 30 ans et de nationalité chinoise (Q86). Sa première scolarité s'est déroulée uniquement dans sa langue familiale, l'ouïgour, dont l'alphabet s'inspire de l'arabo-persan et qui est surtout parlée dans la province du Xinjiang, au nord-ouest de la Chine. En rendant son

---

<sup>84</sup> La question de l'enseignement des « langues d'origine » des enfants (de) migrants allophones se pose depuis les années 1970 en Europe. Elle est pourtant loin d'être résolue, et il semble qu'aujourd'hui encore de nombreux enfants soient uniquement scolarisés dans la langue locale dominante de leur zone d'accueil. DABÈNE, L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, 1994, p. 139 ; HARRIS, R., LEUNG, C. & RAMPTON, B., "Globalization, diaspora and language education in England", in BLOCK, D. & CAMERON, D. (eds), *Globalization and Language Teaching*, 2002, pp. 29-46 ; KENNER, C., GREGORY, E., RUBY, M. & AL-AZAMI, S., "Bilingual Learning for Second and Third Generation Children", *Language, Culture and Curriculum*, 2008, pp. 120-122; TRUJILLO SÁEZ, F., "Plurilingüismo en el aula: las lenguas de los estudiantes" in BALLANO, I. (ed.), *Actas de las I Jornadas sobre lenguas, currículo y alumnado inmigrante*, 2008, p. 64.

<sup>85</sup> CUMMINS, J., « La langue maternelle des enfants bilingues », *Sprogforum*, 2001, p. 18-19.

<sup>86</sup> « Outre l'importance subjective des racines géographiques, les promoteurs de langues locales défendent la perpétuation de leur usage pour des raisons pragmatiques. Les langues locales favorisent de meilleures réussites scolaires, une implication plus active dans les institutions locales, une citoyenneté mieux informée et une meilleure connaissance de sa propre culture, son histoire, sa religion. Néanmoins, la régionalisation et la mondialisation exigent toutes deux que de plus en plus de locuteurs et de lecteurs de langues locales soient plurilittéraciés. » FISHMAN, J., "The New Linguistic Order", *Foreign Policy*, 1998, p. 35 (traduction M. R.).

questionnaire, il a appris à l'enquêtrice que l'enseignement du chinois mandarin dès le primaire n'était pas obligatoire dans sa région natale, mais l'est devenu depuis<sup>87</sup>.

La majorité des langues de la planète ne sont pas écrites : selon les estimations réunies par Jacques Leclerc, sur les 6 800 langues du monde, seulement 200 seraient dotées d'un système d'écriture<sup>88</sup>. À l'exception du cantonais, qui disposerait d'un système graphique adapté développé à Hong Kong, les langues chinoises autres que le « mandarin » ou « putonghua », le chinois standard basé sur le parler de Pékin, ne seraient guère écrites<sup>89</sup>. Et les idiomes qui disposent aujourd'hui d'un code scriptural plus ou moins normalisé<sup>90</sup> ne sont évidemment pas tous enseignés dans l'éducation primaire – même ceux qui, comme l'araméen familial de Sargon, ont une tradition écrite trois fois millénaire. Malgré les recommandations du PNUD et de l'Unesco<sup>91</sup>, à cause du manque de matériel éducatif et d'instituteurs formés pour enseigner dans ces langues, ainsi que des réticences des institutions étatiques – et, dans certains cas, des populations elles-mêmes, qui craignent que l'éducation en langue vernaculaire ne soit un obstacle à la réussite sociale des enfants –, l'enseignement en langues minorées reste encore impossible dans de très nombreux endroits du globe.

## 6.2. Développement de l'édition

La valorisation d'une langue ne se mesurant pas seulement à son statut scolaire, les productions culturelles – éditoriales, en l'occurrence – sont également à prendre en compte. On a vu qu'en France les publications de livres en langue basque se comptaient sur les doigts des mains en 2012 ([chap. 3 : 1.2](#)). En Espagne, environ 2 000 titres en

---

<sup>87</sup> Jacques Leclerc indique que l'ouïgour a souvent subi la vindicte des autorités chinoises depuis l'annexion de ce territoire à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Cependant, jusqu'au début des années 1990, l'ouïgour était la principale langue d'enseignement dans « les écoles des nationalités » et le chinois était enseigné comme une langue « seconde ». Aujourd'hui, le chinois est redevenu la première langue d'enseignement obligatoire ; l'ouïgour est relégué en deuxième position et son usage scolaire serait de plus en plus restreint. LECLERC, J., « Région autonome ouïgoure du Xinjiang », in *L'aménagement linguistique dans le monde*, page mise à jour le 29/09/2011, consultée le 26/11/2013.

<sup>88</sup> LECLERC, J., « Le recensement des langues », in *L'aménagement linguistique dans le monde*, page mise à jour le 02/05/2010, consultée le 12/11/2012.

<sup>89</sup> *Courrier international. Hors-série culture : « Cause toujours ! »*, 2003, p. 73.

<sup>90</sup> À partir des contextes malien et malgache, Bruno Maurer distingue 4 « niveaux de littératie » pour les langues : 1) celles « qui sont seulement transcrites, à une date récente, mais dans lesquelles très peu de corpus écrit est disponible, voire pas de corpus du tout », 2) « des langues récemment transcrites et dont quelques usages sociaux écrits sont représentés (brochures de santé, d'agriculture, recueils de contes) » ; 3) « des langues dont les usages sociaux écrits sont relativement larges (outre les types d'écrits mentionnés au point précédent, des écrits de presse, des publicités et autres écrits fonctionnels auxquels s'ajoutent des récits oraux littéraires transcrits » ; 4) des langues « à forte tradition écrite, corpus littéraire et usages sociaux écrits pléniers ». MAURER, B., « Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone », in CASTELLOTTI, V. (coord.), *Les Cahiers de l'Acedle*, 2010, p. 172

<sup>91</sup> UNESCO, *L'Éducation dans un monde multilingue*, 2003, p. 15 ; PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain*, 2004, p. 33-34.

basque ont été publiés chaque année au cours de la dernière décennie ; ils représenteraient *grosso modo* la moitié de la production éditoriale de la Communauté autonome basque<sup>92</sup>. Ces chiffres indiquent les progrès de l'édition en basque depuis l'enfance de Mikel et d'Elvis, où de telles publications étaient beaucoup plus rares<sup>93</sup>. Entre 2000 et 2012, une dizaine de milliers de titres ont annuellement paru en catalan. Ils constituent en moyenne 10 % des livres, en titres comme en nombre d'exemplaires, publiés dans l'ensemble de l'Espagne<sup>94</sup>. Pour des raisons historiques déjà évoquées ([chap. 1 & 3](#)), on voit que l'Espagne constitue un terreau plus favorable que la France – et bien d'autres pays du monde – à la reconnaissance de langues locales dominées et à l'épanouissement d'industries culturelles dans ces idiomes.

Toutefois, les livres circulent, eux aussi ([chap. 5](#)), et cela peut partiellement réduire les inégalités entre lecteurs d'une langue dominée vivant dans des contextes différents. Selon Jan Blommaert, des langues « en danger » bénéficieraient d'un certain renouveau grâce, entre autres, aux biens culturels (disques, films, livres, etc.) diffusés au sein des diasporas<sup>95</sup>. Parmi ces produits qu'il estime tout aussi « mondialisés » que les best-sellers et blockbusters mondiaux, on peut situer les livres et revues en zazaki publiés par le collectif auquel appartient Gulo. Publiés par des locuteurs du kurde vivant en Europe, ils ont pour fonction d'assurer la survie d'une langue dont la vitalité a été mise à mal par des décennies de répression en Turquie<sup>96</sup>.

## 7. Circulation des contenus et biens culturels

Ces remarques nous amènent au dernier point analysé dans ce chapitre, qui est un des éléments majeurs de la mondialisation contemporaine : la circulation accrue des flux d'informations, de contenus et de produits culturels. Celle des livres imprimés et numériques faisant l'objet du [chapitre 5](#), on s'intéressera ici aux autres médias.

---

<sup>92</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, “Estadística de la Edición de Libros con ISBN”, *CULTURABase*, visitada el 30/09/2013.

<sup>93</sup> Une centaine de titres en basque paraissaient annuellement dans les années 1970 ; 966 titres basques ont été publiés en 1991. La production annuelle a donc doublé depuis. SECRETARÍA GENERAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA, “En 1991 se publicaron más libros en euskera que nunca”, *Euskararen Berripapera*, 1993, p. 1.

<sup>94</sup> 77,4 % des ISBN attribués concernaient des livres en castillan et 12,5 % des ouvrages en d'autres langues (multilingues, basque, anglais, galicien, etc.). Calculs réalisés à partir des données fournies par : MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, “Estadística de la Edición de Libros con ISBN”, *CULTURABase*, visitada el 30/09/2013. Les pourcentages des tirages sont, à quelques dixièmes près, les mêmes que ceux des titres. INE, “Estadística de la Producción Editorial. Año 2011”, *INEbase*, 2012, p. 2.

<sup>95</sup> BLOMMAERT, J., *The Sociolinguistics of Globalization*, 2010, p. 77-78.

<sup>96</sup> Voir : ÖPENGİN, E., “Sociolinguistic situation of Kurdish in Turkey”, *International Journal of the Sociology of Language*, 2012, pp. 151-180.

Avant même que l'usage d'Internet ne se banalise en Europe de l'Ouest, les échanges de biens culturels se sont fortement intensifiés dans le monde entier : ils auraient quadruplé entre 1980 et 1998 selon le PNUD<sup>97</sup>. L'apparition du World Wide Web, soit de la « Toile » (sites, blogs, etc.), a accéléré et, surtout, rendu extrêmement visibles ce qu'Arjun Appadurai appelle les « médiascapes », c'est-à-dire les moyens de diffusion de contenus culturels et ces contenus eux-mêmes qui, sous forme « électronique ou préélectronique », circulent au-delà de leur zone de production. Qu'ils aient vocation à l'information ou au divertissement, ces « médiascapes » auraient tendance à brouiller « les paysages réels et fictionnels » et à favoriser la construction de « mondes imaginés », notamment parce qu'ils permettent des mobilités virtuelles, lorsque « les téléspectateurs circulent en même temps que les images »<sup>98</sup>.

La quantité des produits médiatiques, leur vitesse de diffusion et leur circulation mondialisée ne doivent pas faire oublier les inégalités qui persistent dans l'accès aux informations et supports de divertissement. Les disparités économiques, qui font que « les technologies d'information » sont surtout utilisées par une minorité à l'échelle mondiale<sup>99</sup>, le fait que la littéracie soit de plus en plus nécessaire même pour accéder à des contenus audiovisuels<sup>100</sup>, ainsi que les asymétries linguistiques dans les médias ([chap. 1 : 5.4.2](#)) sont autant d'obstacles à un partage universel des contenus culturels.

L'influence des médias voyageurs ne serait pas seulement culturelle, mais aussi linguistique, comme l'a remarqué Helen Kelly-Holmes :

[...] they act as agents of language diffusion, by encouraging people to learn a particular language (e. g. BBC, Deutsche Welle), by decisions taken about dubbing versus subtitling, and as agents of language learning (e. g. by scheduling foreign language learning programmes or showing television programmes in other languages). Finally, media act as agents of language ideology – they constitute their speech community, both explicitly (through policies) and implicitly (through practices in terms of actual language choices and discourses about language) as mono-, bi- or multilingual, and through discourse about language(s) they inform perceptions by members about their particular speech community as mono-, bi- or multilingual [...]. As pointed out by Anderson (1983) and others [...], media play a major role in constituting this “virtual” or “imagined” speech community.<sup>101</sup>

---

<sup>97</sup> PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain*, 2004, p. 86.

<sup>98</sup> APPADURAI, A., *Après le colonialisme*, 2001, p. 71 et 29. Voir aussi : MATHEWS, G., *Global culture / Individual Identity*, 2000, pp. 179-180.

<sup>99</sup> CHANTRAINE, O., « Voyages, maladies, communications et technologies », in LARDELLIER, P. (dir.), *Des cultures et des hommes*, 2005, p. 183.

<sup>100</sup> « Loin de détrôner l'écrit, donc, l'audio-visuel et l'ordinateur en multiplient et en complexifient les usages. » BARRÉ-DE MINAC, C., « La littéracie », in BLANCHET, P. & CHARDENET, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, 2011, p. 215.

<sup>101</sup> « [...] ils agissent comme agents de diffusion linguistique, en incitant les gens à apprendre une langue donnée (par exemple la BBC, Deutsche Welle), par des choix relatifs au doublage ou au sous-titrage, et

Du point de vue des récepteurs, c’est surtout le recours à plusieurs médias qui symboliserait (ou pas) leur participation à des “speech communit[ies]”. C’est en tout cas ce qui ressort des données recueillies. 88 des 90 répondants au questionnaire ont déclaré lire la presse (journaux ou revues) imprimée ou en ligne.

	nombre de personnes	dont en L1-s	dont en LE-s	écart
<b>presse</b>	<b>88</b>	<b>85</b>	<b>85</b>	<b>0</b>
journaux /magazines imprimés	86	81	82	1
journaux /magazines en ligne	84	81	76	-5
<b>recherches en ligne</b>	<b>86</b>	<b>85</b>	<b>84</b>	<b>-1</b>

Fig. 24. Pratiques de lecture de presse et recherches en ligne des répondants au questionnaire.

Le français, langue commune à tous ces étudiants, est la langue la plus fréquemment déclarée pour cette activité, avec 81 lecteurs de presse imprimée et 76 de presse en ligne. Il est suivi de l’anglais, qui rassemble 52 lecteurs de presse papier et 62 de presse en ligne, puis des autres langues, dont les scores reflètent les connaissances des langues indiquées dans le [chapitre 3 \(2.2.2\)](#). Les chiffres indiqués dans le tableau ci-dessus, ainsi que les faibles écarts entre lecture de presse en langues premières et en langues étrangères, montrent la prédominance de pratiques plurilingues dans la consommation de presse comme dans les recherches en ligne.

Les entretiens ont permis de récolter des informations plus fournies sur les pratiques culturelles autres que la lecture de livre des interviewés. Le tableau qui les rassemble (fig. 25) n’est pas exhaustif, car le temps manquait souvent pour demander des détails sur toutes les pratiques culturelles d’un lecteur et certaines, comme le théâtre, ont été évoquées spontanément par trop peu de personnes (voir cependant [chap. 5 : 2.3](#)). Il n’en montre pas moins le plurilinguisme des activités concernées, particulièrement notable dans la lecture de presse (imprimée ou en ligne) et l’écoute de musique. On voit aussi qu’une personne n’utilisera pas toutes ses langues – et pas dans les mêmes proportions – dans chacune de ses activités de réception culturelle. En fonction des lecteurs et des produits, les langues privilégiées seront tantôt des langues premières ou étrangères, des langues locales ou non locales, des langues plus ou moins dominantes ou dominées, à l’échelle locale ou internationale. Aucune tendance nette ne semble prédominer.

---

comme supports d’apprentissage des langues (par exemple, en élaborant des programmes d’apprentissage linguistique ou en diffusant des programmes de télévision en d’autres langues). Enfin, les médias véhiculent des idéologies linguistiques – ils constituent leur communauté linguistique, de façon explicite (par des politiques) et implicite (par des pratiques incluant des choix linguistiques et des discours sur la langue), comme mono-, bi- ou plurilingue et, à travers des discours sur la(les) langue(s), ils influent sur les représentations des membres au sujet de leur propre communauté linguistique comme mono-, bi- ou plurilingue [...]. Comme l’ont remarqué Anderson (1983) et d’autres [...], les médias jouent un rôle majeur dans la constitution de cette communauté linguistique “virtuelle” ou “imaginée”. » KELLY-HOLMES, H., “Multilingualism and the media”, in MARTIN-JONES, M. & al. (eds), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, 2012, p. 337.

	presse papier	presse en ligne	films & séries	émissions télévisées	radio	chansons
<b>Milda</b>		arabe, anglais, lituanien, français	russe, lituanien, arabe, français, anglais			
<b>Stéphane</b>	anglais, français, allemand	espagnol	anglais, français, espagnol, allemand		allemand français	
<b>Violeta</b>	espagnol, catalan		catalan, espagnol, italien français, anglais,			catalan, espagnol, français, anglais, italien
<b>Isaac</b>	espagnol	français, catalan, espagnol, anglais	anglais, espagnol, français, catalan	catalan, espagnol, anglais		français, catalan, espagnol, anglais
<b>Amelia</b>	espagnol, français, anglais		français			
<b>Gulo</b>	français	kurde, turc, français, anglais	français, anglais	français		kurde, persan, arménien, anglais, espagnol, italien
<b>Taiga</b>			français, japonais		français	
<b>Samar</b>		arabe, français, anglais	arabe, français, anglais	arabe	arabe	espagnol, arabe, français, anglais, italien, russe, allemand, hébreu
<b>Dani</b>		bulgare, français, anglais, turc	français, bulgare, anglais, turc			turc, bulgare, russe, français, anglais, italien, espagnol
<b>Giselle</b>	français	espagnol	espagnol			espagnol, français, portugais
<b>Oihana</b>	français, basque-espagnol, anglais	français	français, anglais, espagnol		basque	
<b>Sargon</b>	espagnol					
<b>Akhil</b>	anglais	espagnol	langues non précisées			
<b>Mi-Ying</b>	français	chinois	français, chinois, anglais			chinois, français, anglais, arabe
<b>Anne</b>	français, allemand, espagnol			allemand		
<b>Ush</b>		français, anglais, hébreu	français			français
<b>Franck</b>	français	norvégien, anglais, serbe, albanais, allemand	anglais, norvégien, albanais, serbe, français	français, anglais, norvégien, suédois		albanais, serbe, anglais
<b>Michael</b>	français		anglais, français, allemand			
<b>Mikel</b>	français, espagnol, basque, anglais	français, espagnol, basque, anglais	français, espagnol	basque	basque	basque, français, anglais, espagnol
<b>Montalbano</b>	espagnol	anglais, français	espagnol, catalan, anglais, français			
<b>Ento</b>	espagnol, catalan	espagnol, néerlandais	espagnol, néerlandais, anglais	espagnol		anglais, espagnol, catalan, néerlandais, papiament
<b>Elvis</b>	basque, français, espagnol, anglais		anglais, français	anglais		anglais, espagnol, français, basque
<b>Chloé</b>	russe, français	russe	russe, français	français, russe	français	russe, ukrainien, français, basque
<b>Lou</b>	français, basque, anglais espagnol,	français, basque, espagnol, anglais	basque, français, espagnol, anglais			basque, français, espagnol, anglais

*légende* : langues utilisées pour l'activité mentionnée ; **langues les plus utilisées** ; langues utilisées par le passé

Fig. 25. Langues des pratiques culturelles des interviewés (sauf lecture de livres).

Notons, pour finir, que les lecteurs ont déclaré accéder à ces contenus culturels de façons très diverses ; par exemple, les films et séries ont pu être visionnés à la télévision, au cinéma, en DVD, en ligne grâce à des sites d'hébergement de vidéos (YouTube, etc.) ou après téléchargement. Comme pour la lecture de livres ([chap. 5 : 3](#)), la multiplication des supports et des modes d'accès, qui est une des caractéristiques de la mondialisation actuelle, semble jouer un rôle majeur dans les pratiques culturelles plurilingues.

## 8. Conclusion du chapitre

Tout individuels qu'ils soient, les répertoires linguistiques des personnes interrogées se sont constitués et continuent d'évoluer en lien avec des processus évidemment sociaux mais aussi « mondiaux », parce qu'ils touchent, directement ou indirectement, « l'ensemble de l'activité humaine et l'ensemble de l'humanité »<sup>102</sup>. Les mobilités temporaires ou durables, les situations de multilinguisme, les sociabilités linguistiquement et culturellement hétérogènes, l'apprentissage et l'usage de différentes langues dans des cadres scolaires et universitaires, puis professionnels, les tentatives de revalorisation de langues minorées, ainsi que l'accès à des produits culturels en langues diverses ne sont plus considérés comme des anomalies. En même temps, ces phénomènes varient selon les entités géographiques, donc les sociétés, où les individus les ont expérimentés. Ces derniers n'apprennent et n'utilisent pas les mêmes langues selon leurs pays et régions d'origine, d'accueil ou de passage, villes ou villages, établissements scolaires et universitaires, lieux de travail, logements personnels, selon leurs interlocuteurs, en fonction des supports et contextes de communication. Le « local » reste déterminant.

De nos jours, le « simplement » local et le global sont liés ensemble ; non parce que celui-ci serait le résultat local d'effets essentiellement mondiaux, mais parce que chacun est la condition d'existence de l'autre.<sup>103</sup>

Les différents processus évoqués dans ce chapitre sont, eux aussi, fortement interdépendants : chacun est raccordé aux autres et aucun n'explique à lui seul les plurilinguismes individuels qu'on a évoqués. L'importance croissante accordée aux langues et la teneur de l'offre dans les organismes de formation linguistique (institutions éducatives, centres publics, associatifs ou privés) sont indissociables des mobilités, du multilinguisme des territoires, de la circulation accrue des biens et contenus culturels,

---

<sup>102</sup> FRAISSE, E., *Littérature et mondialisation*, 2012, p. 17.

<sup>103</sup> HALL, S., « Penser la diaspora : chez-soi de loin » [1999], in *Identités et Cultures*, 2008, p. 347.



de la « marchandisation » des langues et, lorsque le contexte s’y prête, de la revalorisation de langues dominées.

Appréhender la multiplicité et l’interdépendance des facteurs et des contextes d’appropriation est bien entendu utile pour l’élaboration de politiques linguistiques<sup>104</sup> à l’échelle d’un continent, d’un pays ou d’une région. Cela permet aussi de mieux comprendre les pratiques individuelles des langues, en gardant à l’esprit que “someone’s linguistic repertoire reflects a *life*, and not just birth”<sup>105</sup>. Une vie où des liens (familiaux, amoureux, amicaux) et des contraintes (géographiques, politiques, économiques, etc.) influent fortement sur l’usage de telle ou telle langue, dans tel et tel domaine et de telle ou telle façon. Si les individus ne choisissent généralement pas leurs langues premières, qu’elles soient familiales ou de scolarisation, le « choix » des autres langues apprises est rarement tout à fait « libre ». Les « hyperpolyglottes » ([chap. 2 : 1.1](#)), sont peu nombreux. La grande majorité des gens n’apprennent pas des langues<sup>106</sup>, mais parce qu’ils en ont besoin dans différents domaines de la vie sociale : public, personnel, éducationnel et professionnel<sup>107</sup> – parfois mêlés, parfois disjoints. En influant sur ces domaines, la mondialisation, dans ses dimensions économiques autant que culturelles, semble bien avoir d’importants effets sur l’ensemble des pratiques langagières des individus.

---

<sup>104</sup> Voir à ce sujet : BEACCO, J.-C., *De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue*, 2007.

<sup>105</sup> « un répertoire linguistique reflète une *vie*, pas seulement une naissance » BLOMMAERT, J., *The Sociolinguistics of Globalization*, 2010, p. 171 (il souligne, traduction M. R.).

<sup>106</sup> BREWER, S., « Entre émotions et contrôle de soi », *Lidil*, 2013, p. 195-196.

<sup>107</sup> CONSEIL DE L’EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues* [2000], 2001, p. 41.

## CHAPITRE 5 :

### CIRCULATION DES LIVRES ET PRESCRIPTION MONDIALISÉE

*J'allais à la bibliothèque, j'y lisais des essais sur l'histoire de l'Espagne, de l'Europe, je prenais des notes dans un grand cahier ; j'essayais d'apprendre un peu de catalan, j'avais un carnet de vocabulaire, j'y inscrivais des mots, des morceaux de phrases, des verbes. [...] J'améliorais aussi mon espagnol et j'entretenais mon français, même si les bouquins étaient assez difficiles à trouver – on en croisait quand même quelques-uns dans des librairies d'occasion. J'avais le projet de m'acheter une liseuse électronique, mais je ne m'étais pas encore décidé. Il y avait des milliers de titres disponibles gratuitement sur le Net, toute la littérature française, à peu de choses près. Ça faisait rêver, même si d'après mes recherches les polars étaient assez peu nombreux. Sous le pseudonyme d'Eugène Tarpon, je participais de temps en temps à un forum consacré à la « littérature policière » ; je m'y étais fait des copains virtuels qui connaissaient toutes les ressources polardesques du web. J'étais donc passablement occupé, l'intellectuel de la rue des Voleurs.  
À ce rythme-là, il allait bientôt me pousser des lunettes.*

Mathias Énard, *Rue des Voleurs*, 2012, p. 200.

Le marché mondial du livre est, selon Gisèle Sapiro, découpé en « aires linguistiques, territoires géographiques de distribution, frontières nationales qui circonscrivent des espaces juridiques et des politiques publiques », sans oublier les « territoires imaginaires qui associent des identités à des lieux ». Il ne s'agit donc pas d'un paysage figé, ni même nettement structuré puisque ces zones géographiques « ne se recoupent pas »<sup>1</sup>. D'ailleurs, leurs frontières n'ont jamais été étanches et le seraient de moins en moins avec le déploiement des multinationales, l'augmentation des coéditions, l'accroissement des flux de traductions et de livres imprimés, ainsi que le développement de la vente en ligne et du marché du livre numérique. Ces bouleversements sont souvent étudiés d'« en haut » et peu de travaux permettent d'évaluer leurs impacts sur les pratiques individuelles. Ce chapitre tâchera donc d'analyser ces phénomènes à travers leur potentielle influence sur l'accès des personnes

---

<sup>1</sup> SAPIRO, G., « Introduction », in SAPIRO, G. (dir.), *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*, 2009, p. 7 ; SAPIRO, G., « Introduction », in SAPIRO, G. (dir.), *Translatio*, 2008, p. 9.

interrogées à des livres en différentes langues. On s'intéressera aux façons de se procurer des livres, imprimés ou numériques, à travers des réseaux marchands et non marchands. Puis on analysera ce que les professionnels du livre appellent « la prescription », c'est-à-dire les recommandations – de l'obligation au simple conseil – qui guident les lecteurs dans le choix des ouvrages.

## 1. Circulation des livres

La mondialisation du marché du livre ne se réduit pas à la « globalisation éditoriale » ([chap. 1 : 5.4.3](#)) ; elle se traduit aussi par « une forte intensification de la circulation transnationale des livres »<sup>2</sup>. Ajoutée au multilinguisme « autochtone » des marchés, particulièrement marqué en Catalogne ([chap. 4 : 6.2](#)), la mobilité accrue des biens culturels accentue, a priori, la diversité linguistique de l'offre. On verra si cela se vérifie dans les formes d'accès aux livres des personnes interrogées, en commençant par les différents lieux et systèmes de vente.

En effet, la plupart des lecteurs privilégient l'achat de livres, quand leurs finances le permettent. Gulo déclare qu'il a « tendance à acheter » : « j'aime pas trop emprunter en fait, je préfère acheter, avoir ». Être propriétaire d'un livre présente un certain nombre d'avantages, parmi lesquels la possibilité de le lire « à son rythme, au moment que l'on juge adéquat »<sup>3</sup>, ce qui a son importance pour les langues qu'on lit plus lentement que d'autres ([chap. 9 : 4](#)). Cela permet aussi « la collection, l'entretien, le bichonnage, la comparaison ou encore la monstration des objets », autant de rituels qui transforment un produit industriel en objet personnel, chargé de sens<sup>4</sup> – dimension primordiale lorsque ledit objet est lié à une langue, première ou étrangère, qu'on ne se sent pas forcément autorisé à utiliser ou dont le statut de « langue », la légitimité, est mal assurée.

### 1.1. Accessibilité des livres imprimés dans les réseaux commerciaux

#### 1.1.1. Hausse des importations et exportations de livres

Selon l'Unesco, en 2002, les livres imprimés représentaient 19,1 % du commerce international des « biens culturels de base ». Ils arrivaient donc en 2<sup>e</sup> position – à égalité avec les arts visuels (photographies, peintures, etc.) – derrière les médias enregistrés

---

<sup>2</sup> SAPIRO, G., « Introduction », in SAPIRO, G. (dir.), *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*, 2009, p. 7.

<sup>3</sup> GAUDET, F., « L'intime et l'étrange. Lire de la fiction en bibliothèque », in EVANS, C. (dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet*, 2011, p. 229.

<sup>4</sup> HEILBRUNN, B., *La Consommation et ses sociologies*, 2010, p. 45.

(musique, etc.) et devant les médias audiovisuels (films, séries, etc.). L'Europe était le continent le plus actif dans ce domaine puisqu'elle concentrait 53,1 % des importations et exportations mondiales de livres<sup>5</sup>. Les flux marchands d'ouvrages sont non seulement importants, mais aussi croissants depuis les années 1960.

rang en 2002	principaux États exportateurs	montants des exportations en 1961 (millions de dollars US)	montants des exportations en 2002 (millions de dollars US)
1	États-Unis	108	1 921
2	Royaume-Uni	87	1 806
3	Allemagne	32	1 258
4	Espagne	-	686
5	France	32	518
6	Italie	-	510
7	Chine	-	409
8	Canada	-	396
9	Belgique	-	362
10	Singapour	-	350
11	Hong Kong (Chine)	-	258
12	Pays-Bas	-	254
13	Fédération de Russie	-	240
14	Suisse	9	147
15	Mexique	-	120
16	Danemark	-	111
17	Japon	-	107
18	Suède	33	95
19	Irlande	-	94
20	Malaisie	-	93

Fig. 26. Exportations de livres par les principaux États exportateurs en 1961 et 2002<sup>6</sup>.

La présence des États-Unis et du Royaume-Uni en tête de ce classement n'a rien d'étonnant, quand on sait que les échanges de produits culturels sont « déterminés par trois principaux facteurs : les relations politiques entre les pays, le marché des biens culturels (en l'occurrence, le marché du livre) et les échanges proprement culturels »<sup>7</sup>, auxquels s'ajoutent évidemment les statuts des langues. La situation avantageuse de l'anglais permettrait aux livres écrits ou traduits dans cette langue d'être diffusés partout dans le monde et de toucher « un cercle de lecteurs global »<sup>8</sup>.

Des personnes interrogées témoignent de l'accessibilité des livres en anglais à Vilnius (Milda), Zurich (Stéphane), Genève (Stéphane, Franck, Ush, Anne), Paris et Beyrouth (Samar). Ush acquiesce quand l'enquêtrice suggère que les livres en anglais sont bien plus présents aujourd'hui en Israël qu'ils ne l'étaient dans son enfance. Mercedes Zendredra indique qu'il existe des librairies anglophones “muy buenas y muy grandes”

<sup>5</sup> UNESCO, *Échanges internationaux d'une sélection de biens et services culturels*, 2005, p. 37-38.

<sup>6</sup> Pour 1961 : ESCARPIT, R., *La Révolution du livre* [1965], 1969, p. 99. Pour 2002 : UNESCO, *Échanges internationaux d'une sélection de biens et services culturels*, 2005, p. 77 (nombres décimaux arrondis).

<sup>7</sup> HEILBRON, J. & SAPIRO, G., « La traduction comme vecteur des échanges culturels internationaux », in SAPIRO, G. (dir.), *Translatio*, 2008, p. 32.

<sup>8</sup> HOUSE, E., « Superpuissance linguistique », in COLLECTIF, *L'Europe lit*, 2010, p. 86.

à Barcelone. Les livres en anglais seraient donc faciles à trouver dans les grandes villes d'Europe et de l'Est méditerranéen.

Julien, travaillant dans une librairie spécialisée dans les comics, signale un autre paramètre à prendre en compte, concernant la large diffusion des livres étasuniens, qui vaut aussi pour les productions britanniques : leur prix. Bien que Milda ait l'impression que les ouvrages en anglais sont plus chers que leurs traductions à Paris, Julien explique que la loi française sur le prix unique du livre<sup>9</sup> ne concernant pas les importations, les libraires bénéficient de marges plus importantes sur les ouvrages en anglais. Malgré les frais de port, les BD étasuniennes étant moins chères que les BD françaises, le prix final s'avère plus intéressant pour le client et pour le libraire : « on est beaucoup plus gagnants sur l'américain que sur le français ». Le moindre coût des comics – comme des *paperbacks* – en version originale peut s'expliquer, d'une part, par l'importance du marché intérieur des États-Unis et le fait qu'il soit plus étanche que d'autres aux importations. Les éditeurs américains peuvent ainsi rentabiliser leurs productions avant de les exporter et donc proposer des prix relativement bas à l'étranger<sup>10</sup>. D'autre part, les différences de prix découleraient de différences entre les traditions éditoriales.

*Julien* : L'édition américaine est moins chère. Pour le format en général ils essaient de garder le même, mais en français ils essaient souvent de faire des formats cartonnés.

*L'enquêtrice* : Genre franco-belge ?

*Julien* : Voilà, ou même plus petit, format cartonné franco-belge, donc forcément ils augmentent le prix. Alors qu'aux États-Unis, voilà, ou ils font une édition basique, grand public, à dix dollars, une version brochée qui est assez bien ; ou alors ils font une édition luxueuse à cent cent-cinquante dollars. Mais ils ont pas l'entre-deux à vingt-cinq euros.

L'anglais n'est pas la seule langue à bénéficier de l'augmentation des échanges de livres, transnationaux ou intranationaux. Anne signale qu'il y a quelques décennies les livres en allemand étaient plutôt rares à Genève, alors qu'elle s'en procure sans mal aujourd'hui. Giselle et Samar achètent des livres en espagnol ou italien dans les FNAC<sup>11</sup> parisiennes. Violeta et Montalbano trouvent des ouvrages en français à la

---

<sup>9</sup> En France, la « Loi Lang », votée en 1981, impose que le prix d'un livre neuf soit fixé par la maison d'édition et identique partout – la remise maximale du prix de vente au public est de 5 %. En interdisant le « discount », elle empêche les acteurs de la grande distribution ou de la vente en ligne « de réclamer des remises supérieures de la part de leurs fournisseurs et de développer ainsi leur chiffre d'affaires au détriment des autres circuits, sans pour autant détériorer leur marge » (SLF). Depuis 2011, le prix unique du livre s'applique au livre numérique français. Il est également en vigueur en Espagne, mais pas en Suisse, la loi ayant été rejetée en 2011. À propos du prix du livre en France, voir : SLF, « Le prix du livre : présentation » et SNE, « Prix unique du livre », pages consultées le 09/12/2013.

<sup>10</sup> COHEN, D. & VERDIER, T., « La mondialisation immatérielle. Rapport », in COHEN, D. & VERDIER, T. (dir.), *La Mondialisation immatérielle*, 2008, p. 9.

<sup>11</sup> La Fédération nationale d'achats des cadres (FNAC), créée en 1954, a ouvert son premier magasin de matériel électronique en 1969 et vend des livres depuis 1974. Son expansion au delà des frontières

FNAC de Barcelone. Mercedes Zendrera déclare que, si la librairie « française » de la capitale catalane a fermé ses portes, beaucoup d'autres librairies ont un important rayon de livres en français. Elle évoque l'absence des frais de douane entre l'Espagne et la France – fruit des accords internes à l'Union européenne – et la réduction du temps d'acheminement, qui fait que les commandes arrivent à Baïbars aussi vite que dans l'Hexagone : “Tres cuatro días y tenemos aquí cualquier libro en francés” (« Trois quatre jours et on a n'importe quel livre en français ici »).

### **1.1.2. Diversification des lieux et modes de vente**

Un autre facteur de diversification linguistique apparaît dans la grande variété des lieux et systèmes de vente de livres auxquels recourent les personnes interrogées. La plupart achètent leurs livres dans différents réseaux commerciaux, en fonction des langues des ouvrages recherchés. Si les livres dans les langues dominantes de leurs pays ou région de résidence (français en France et en Suisse romande, catalan et castillan en Catalogne) paraissent accessibles partout, les lecteurs se procurent des ouvrages en langues « importées » grâce à des réseaux commerciaux plus ou moins spécialisés.

Les grandes surfaces culturelles semblent surtout proposer des livres en langues européennes largement diffusées : français en Espagne (Montalbano, Violeta), anglais, espagnol et italien à Paris (Samar, Giselle, Chloé). Les mêmes langues seraient présentes dans les lieux de vente de livres d'occasion tels que les bouquineries, boutiques caritatives et marchés aux puces : anglais à Genève (Gulo) et Barcelone (Akhil), espagnol ou italien à Paris (Samar, Giselle).

L'éventail des langues de l'offre en livres s'élargit avec la mention des librairies de langues étrangères ou non dominantes localement. Outre les librairies anglophones présentes dans leurs villes, Anne évoque une librairie germanophone à Genève, Mikel et Oihana des librairies bascophones à Bayonne – surtout approvisionnées par des maisons d'édition du Pays basque espagnol –, Samar des librairies parisiennes arabophones, Dani et Gulo une librairie turque « dans le quartier de Strasbourg-Saint-Denis ». Les critiques que ces derniers font aux librairies arabes et turques de Paris, dont l'offre serait insuffisante, font écho aux remarques d'Esteban Buch sur les inégalités entre librairies étrangères de la capitale française. Dans les années 1990, il constatait de grandes différences entre établissements selon le « degré de prospérité des différentes communautés concernées, et surtout, [le] degré de légitimité des cultures respectives ».

---

françaises a commencé en 1981 ; elle compterait aujourd'hui, entre autres, une poignée de boutiques en Suisse et une vingtaine en Espagne.

Pour le dire rapidement : les librairies de langues européennes (allemandes, espagnoles, anglaises, italiennes, polonaises, russes...) ont l'air plus prospères et plus intégrées que celles du Tiers-Monde (arabes, chinoises, vietnamiennes, colombiennes). Ces librairies européennes offrent des littératures plus traduites, plus éditées, plus vendues, plus légitimées, écrites dans des langues plus enseignées, plus apprises de manière institutionnelle, que ne le sont leurs semblables non occidentales.<sup>12</sup>

Les premières seraient donc plus adaptées au public universitaire dont font partie Samar, Dani et Gulo, mais les langues qu'ils recherchent se trouvent surtout dans les deuxièmes, qui jouent d'abord un rôle de liant « intra-communautaire ».

D'autres formes de commercialisation des livres peuvent remplir un rôle similaire. Gulo indique que des ouvrages en turc et en kurde sont vendus lors de fêtes kurdes à Genève. Franck mentionne "a Norwegian church" (« une église norvégienne ») et des "Albanian, Serbian clubs, or associations" qui vendent ou donnent des livres dans la même ville. Il note la faible visibilité de ces réseaux, qui promeuvent des langues peu diffusées.

*L'enquêtrice*: But that's... little circles.

*Franck*: Yeah. Very little circles and you need to know that they exist. If you don't know, you can't find them.<sup>13</sup>

Les sites de vente en ligne constituent un réseau récent : créés dans les années 1990, ils n'ont commencé à s'imposer sur les marchés européens qu'au milieu des années 2000<sup>14</sup>. En 2010, 13 % des ouvrages imprimés achetés en France l'ont été sur Internet, dont 40 % via un des sites d'Amazon<sup>15</sup>. Les librairies étrangères seraient particulièrement concurrencées par ces sites, en dépit de frais de port parfois supérieurs et de durées de livraison à peu près égales à celles des commandes en librairies<sup>16</sup>. 4 des lecteurs interrogés déclarent acheter en ligne des livres dans des langues différentes de celle qui prédomine dans leur pays de résidence : Taiga en japonais, Franck en anglais et norvégien, Lou en anglais et espagnol, Samar en arabe et, dans une moindre mesure, dans ses autres langues (français, anglais, italien, espagnol). Dans ces cas, l'achat *via* Internet apparaît comme un moyen de pallier la faible présence de livres en certaines langues à l'endroit où ils vivent. C'est pour la même raison que la librairie Baïbars a développé une librairie en ligne, dont la clientèle dépasse les frontières espagnoles, spécialisée dans la vente d'ouvrages en arabe difficiles d'accès, car publiés par des fondations ou des petites maisons d'édition.

---

<sup>12</sup> BUCH, E., « Sociabilités du livre et identités culturelles : les librairies en langue étrangère à Paris », in BUCH, E. & al., *Sociabilités du livre et communautés de lecteurs*, 1996, p. 233.

<sup>13</sup> *L'enquêtrice* : Mais c'est... des petits cercles. *Franck* : Oui. De tout petits cercles et il faut savoir qu'ils existent. Si tu le sais pas, tu peux pas tomber dessus.

<sup>14</sup> MOLLIER, J.-Y., « Introduction », in MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Où va le livre ?*, 2007, p. 12.

<sup>15</sup> HUGUENY, H., « Amazon : le rouleau compresseur », *Livres Hebdo*, 04/05/2012, p. 12.

<sup>16</sup> CHAUDON, M.-V., « À Paris, des librairies en version originale », *La Croix*, 16/06/2011, p. 15.

Mais 4 autres lecteurs achètent en ligne pour d'autres motifs. Mi-Ying et Michael en ont fait leur mode préféré d'approvisionnement, en quelque langue que ce soit. Pour Chloé, Mikel et Lou, qui vivent en zone rurale, Internet compense le manque de livres, y compris en français, dans leur environnement immédiat.

*L'enquêtrice* : Et tu les achètes comment ? Tu les achètes par Internet ou en librairie ?

*Mikel* : Ouais, fifty-fifty. Depuis que je – bon de toute façon depuis qu'Internet existe... J pense que si je vivais dans une – là j'en suis sûr même –, si je vivais dans une grande ville où je pourrais avoir à portée de main, si je pouvais aller facilement dans une librairie, j'aurais le réflexe librairie parce que j'aime beaucoup entrer dans les librairies, y passer du temps. Et puis... euh... Des fois d'ailleurs ça m'arrive maintenant d'entrer dans une librairie et de pas acheter, si tu veux, mais voilà. Et donc pour acheter c'est ce que je privilégierais. Comme j'habite ici, voilà, j'en achète quelques-uns sur Internet, par Alapage<sup>17</sup>.

L'étude d'Ann Steiner sur l'émergence des librairies en ligne en Suède dans les années 1990 a montré qu'elles peuvent avoir un fort impact culturel et linguistique. Amazon, notamment, aurait bouleversé le marché du livre suédois, d'abord en « cassant les prix » des ouvrages en provenance des États-Unis et en accélérant les délais de livraison. Les premiers séduits par l'achat de livres en ligne auraient été les universitaires et les amateurs de science-fiction (SF), publics caractérisés par leur familiarité avec l'anglais et les outils informatiques, lecteurs qui se passent de la prescription des libraires puisqu'ils savent souvent ce qu'ils cherchent avant d'avoir vu le livre<sup>18</sup>.

Ten years ago it might take six months for a book from the United States to reach a customer in Europe. In 2004 it takes five days. Academic writing published, for instance, in the United States are now as accessible to me in Sweden as they are to most Americans. [...] The launch of Amazon.com on 16 July 1995, barnesandnobles.com in May 1997 and several Swedish counterparts in 1997, made books in English available in Sweden in a way they had not been before. The significance of the new form of distribution for the Swedish consumption of books in English was crucial.<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> Alapage.com, qui appartenait à France Telecom, a été revendu à RueDuCommerce en 2009, puis fermé en 2012. À part Franck – qui préfère de toute façon Amazon – Mikel est le seul à mentionner un site n'appartenant pas au leader mondial du secteur. Samar, Taiga, Franck et Michael indiquent se procurer leurs livres essentiellement *via* Amazon ; Samar se surprend à en vanter les mérites (*Samar* : [...] c'est plus accessible, quoi, sur *Amazon* les livres ne sont pas nécessairement très chers, les poches, les... Je fais de la pub ! J'arrête !) et Franck le fait sans arrière-pensées (*Franck* : [...] I think there are several others like Online Books or something like that but usually I prefer Amazon. Much easier, much faster... / Je pense qu'il y en a plusieurs autres comme Online Books ou quelque chose comme ça mais habituellement je préfère Amazon. Beaucoup plus simple, beaucoup plus rapide...).

<sup>18</sup> STEINER, A., "Across the Internet: English Books in Sweden in the 1990s", *Publishing Research Quarterly*, 2005, pp. 71-78.

<sup>19</sup> « Il y a dix ans, un livre américain pouvait mettre six mois à parvenir à un client européen. En 2004, il suffit de cinq jours. Des essais scientifiques publiés, par exemple, aux États-Unis, me sont aujourd'hui aussi accessibles qu'ils le sont pour la plupart des Américains. [...] Depuis le lancement d'*Amazon.com*



Cet exemple met en exergue les liens étroits pouvant s'établir entre stratégies commerciales, pratiques individuelles et influence linguistique et culturelle. La question des liens entre nouveaux outils de commercialisation et langues de lecture se posera à nouveau avec le livre numérique ([section 1.3](#)). Notons pour l'instant que, si les sites de vente en ligne (internationaux ou locaux) concurrencent les librairies en toutes langues et permettent parfois de compenser la moindre présence d'ouvrages dans une langue donnée, leur essor semble avoir d'abord favorisé la diffusion de livres en anglais.

### **1.1.3. Mobilités et achats de livres**

Il existe un autre moyen de se procurer des ouvrages en langues non locales lorsqu'ils ne sont pas acheminés par les professionnels du livre : se déplacer en personne ou profiter des déplacements de ses proches. Plusieurs lecteurs déclarent faire des réserves de livres à l'occasion de voyages. Samar et Sargon s'approvisionnent en livres en arabe lors de séjours à Beyrouth ; Ush se rend dès qu'il peut au Salon du livre d'Israël et rapporte « dix-quinze bouquins » en hébreu ; Anne ne va pas en Espagne sans « un sac spécial » pour transporter des livres ; Elvis parle avec enthousiasme de librairies étasuniennes et britanniques (« je prenais plein de bouquins ; c'était génial ») ; Mikel se ravitaille en livres en castillan lorsqu'il va en Espagne.

Les gares et aéroports figurent d'ailleurs parmi les lieux d'achat de livres cités dans les entretiens. Comme Oihana, Akhil trouve des livres en anglais dans les aéroports, que ce soit en Italie ou aux Pays Bas. Elvis achète des bandes dessinées humoristiques en castillan dans un aéroport espagnol. Lou évoque les livres de poche qu'elle achète en français – pas en basque – dans les gares françaises. Les « non-lieux »<sup>20</sup> dédiés à la mobilité humaine semblent faire la part belle aux langues les plus diffusées.

Tous les lecteurs plurilingues n'ont pas la possibilité de se déplacer aussi facilement. Adriana Mumenthaler indique que la bibliothèque du CIC donne la priorité aux langues autres que celles d'Europe de l'Ouest, parce que les demandeurs d'asile ou migrants originaires de pays plus lointains n'ont pas une telle liberté de mouvement. Mais c'est entre autres grâce aux déplacements des salariés, bénévoles ou usagers de la bibliothèque que son fonds est régulièrement alimenté et réactualisé.

*Adriana Mumenthaler* : [...] les collections d'*Astérix*, les *Tintin* ou les *Lucky Luke* en différentes langues... c'est les bénévoles, moi, on fait un

---

en juillet 1995, de *Barnesandnobles.com* en mai 1997 et de plusieurs équivalents suédois en 1997, les livres en anglais sont plus disponibles en Suède qu'ils ne l'ont jamais été. Ce nouveau mode de distribution a joué un rôle crucial dans la consommation de livres en anglais en Suède. » STEINER, A., "Across the Internet: English Books in Sweden in the 1990s", *Publishing Research, Quarterly*, 2005, p. 71-72 (traduction M. R.).

<sup>20</sup> AUGÉ, M., *Le Sens des autres*, 1994, p. 162-171.

voyage, on les voit, on les achète. On revient tout le temps avec quelques livres dans la valise. [...]

*L'enquêtrice* : Et à l'occasion de voyages à Paris ou dans d'autres capitales européennes, vous arrivez à trouver facilement des livres de Corée, du Sri Lanka...

*Adriana Mumenthaler* : Oui. Par exemple, à l'Institut kurde de Paris, on a acheté toute une collection de livres l'année passée.

Se faire apporter ou envoyer des livres par des connaissances est aussi un moyen de garnir les bibliothèques personnelles ; c'est ainsi, entre autres, que Gulo et Dani se fournissent en livres turcs. Une « copine d'Ukraine » de Chloé lui envoie des ouvrages en russe. Passer par des intermédiaires amicaux permet notamment de payer les livres moins cher que s'ils étaient importés par voie commerciale. Giselle évoque même des proches qui achètent des livres en espagnol à Paris, à un prix raisonnable, avant de se rendre au Chili où les livres « sont très chers »<sup>21</sup>.

## 1.2. Limites et inégalités dans la circulation des livres imprimés

Ces achats lors de déplacement viennent compenser le fait que les livres ne circulent pas uniformément. Leurs flux varient en fonction de la taille des industries éditoriales, du public potentiel, des réseaux de distribution et des statuts des langues, sans oublier les prix des ouvrages, bien souvent liés aux précédents.

Ento mentionne le faible nombre de lecteurs du papiamento, pour des raisons démographiques, qui ne facilite pas la production et le rayonnement de livres dans cette langue. On a vu que les publications en norvégien ou en albanais n'étaient pas des plus accessibles en Suisse ([section 1.1.2](#)). Mikel et Chloé commentent la faible diffusion du basque, imprimé ou parlé, avec lequel « on peut pas aller plus loin que Bayonne » (Chloé). Adriana Mumenthaler déclare qu'il est « dix fois plus facile de trouver des livres en turc » qu'en kurde. Elle ajoute que les livres en mongol ou en créole, entre autres, sont « hyper difficiles à trouver ».

*L'enquêtrice* : Les langues les plus fréquentes sont les plus faciles à trouver ?

*Adriana Mumenthaler* : Oui. Évidemment, l'arabe – y'a combien de pays qui parlent arabe, ou l'espagnol ou l'anglais ? C'est beaucoup plus facile à trouver. Et évidemment on a beaucoup plus de lecteurs. Une chose est liée à l'autre.

Pourtant, des personnes interrogées signalent que ces langues aussi peuvent être limitées dans leur diffusion. Les livres en français ne seraient guère présents en Ukraine (Chloé)

---

<sup>21</sup> Le livre est cher au Chili, en raison de l'absence de politique publique et de fortes taxes : « son prix est trois fois plus élevé qu'en Argentine [et donc il] se vend peu ». SAPIRO, G., « Situation du français sur le marché mondial de la traduction », in SAPIRO, G. (dir.), *Translatio*, 2008, p. 90.

ou même en Suisse alémanique (Stéphane). Anne a du mal à trouver des livres en espagnol à Genève. Les livres en arabe ou en turc étaient introuvables en Lituanie quand Milda y étudiait : faute de supports (manuels, dictionnaires, essais, etc.) en d'autres langues, « la langue d'apprentissage était l'anglais ». La diffusion des livres en anglais elle-même a ses limites. Quoique très présents dans les métropoles (Paris, Genève, Barcelone), ils semblent beaucoup plus rares en zone rurale.

*Elvis* : [...] c'est très difficile de se procurer les livres en anglais, c'est très très difficile.

L'enquêtrice : Ici ?

*Elvis* : Ouais. Donc il faut aller à la FNAC [à Bayonne], ils ont trois quatre bouquins, sinon faut les commander.

La diffusion des ouvrages peut même être limitée en amont ; Julien indique que les éditeurs étasuniens ne sont pas tous et toujours disposés à envoyer leurs productions dans le monde entier. La maison Disney, par exemple, n'exporterait pas d'ouvrages en version originale hors de l'Amérique du Nord<sup>22</sup> ; la circulation de leurs livres se ferait donc, en principe, via des traductions ou rééditions dûment contrôlées.

Enfin, les conflits – Mercedes Zendrera évoque la guerre en Syrie –, les conditions d'exportation et d'importation, ainsi que les frais de douane et de transport sont des obstacles majeurs à la circulation des ouvrages. La librairie de Barcelone rapporte les plaintes de clients qui ne comprennent pas les majorations de prix liées à l'importation. Adriana Mumenthaler, Dani et Gulo constatent la cherté des ouvrages en turc ou en kurde circulant en Europe. Dans la plupart des cas, les livres étrangers coûtent plus cher que les publications locales, même quand ils sont publiés dans la langue dominante du pays de destination, comme les ouvrages français en Suisse ou ceux d'Amérique latine qui parviennent en Espagne. Cela peut constituer une entrave majeure à la lecture de livres étrangers ou expliquer la préférence accordée aux livres en anglais qui sont, on l'a vu ([section 1.1.1](#)), moins onéreux que d'autres dans certains contextes.

### 1.3. E-books et livres numérisés

Les ouvrages lisibles sur écran se partagent entre livres publiés sous forme électronique (livres numériques ou e-books) et livres imprimés ayant été scannés (livres numérisés). On peut y accéder par l'intermédiaire d'ordinateurs et, depuis peu, de liseuses électroniques, de tablettes ou de téléphones portables. Qu'on puisse les télécharger ou

---

<sup>22</sup> *L'enquêtrice* : Et Disney, ils envoient pas en import ? Ils envoient pas en VO ? *Julien* : Non. Ils envoient pas en VO en France. Ils envoient au Canada, États-Unis et territoires américains. Dans les dernières négociations de droits c'était ça.

simplement les consulter, ils circulent sur Internet dans des réseaux légaux ou illégaux, commerciaux ou publics, en accès libre ou payant.

Les deux types d'ouvrages existent depuis peu. Plusieurs projets de numérisation, visant les œuvres tombées dans le domaine public, ont éclos dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, mais c'est l'entreprise étasunienne Google qui a banalisé la digitalisation des livres papier en 2004, en se lançant dans la mise en ligne de textes encore soumis au droit d'auteur<sup>23</sup>. Quant aux e-books, les premières tentatives, au tout début des années 2000, ont été des échecs commerciaux. Ce n'est que depuis 2007 en Amérique du Nord, 2010-2011 en Europe, qu'un véritable marché du livre numérique est en train d'émerger. Il en était donc à ses balbutiements au moment de l'enquête.

Les écarts demeurent grands entre l'obsédante présence de la révolution électronique dans les discours (y compris celui-ci...) et la réalité des pratiques de lecture qui restent massivement attachées aux objets imprimés et qui n'exploitent que très partiellement les possibilités offertes par le numérique. Il nous faut être assez lucides pour ne pas prendre le virtuel pour un réel déjà là.<sup>24</sup>

En dépit de croissances fortes, notamment dans des pays anglophones (États-Unis, Royaume-Uni, Australie) ou « émergents » (Brésil, Corée, Inde, Chine)<sup>25</sup>, l'e-book n'a pas encore détrôné le livre imprimé. Fin 2012, Philippe Colombet, responsable des partenariats avec les éditeurs chez Google, remarquait que « le livre papier représente encore au minimum 90 % du marché [mondial], et souvent la presque totalité »<sup>26</sup>. En 2012, 11,7 % des 14 ans et plus en Espagne avaient lu des livres sur écran et 9 % des adultes en France déclaraient avoir acheté au moins un livre numérique<sup>27</sup>. Néanmoins, la même année, les ventes d'e-books ne représentaient que 3 % du chiffre d'affaire de l'édition espagnole et 0,6 % du marché du livre français<sup>28</sup>.

Parmi les lecteurs interrogés, Dani et Gulo ont évoqué des ouvrages numérisés en bulgare et turc téléchargeables sur Internet, qu'ils n'avaient cependant pas lus au moment de l'entretien. Mikel et Montalbano ont parlé, sans enthousiasme, de rares lectures d'essais scientifiques en ligne. En revanche, Akhil, Ush et Elvis lisaient

---

<sup>23</sup> BENHAMOU, F., « L'industrie du livre », in COHEN, D. & VERDIER, T. (dir.), *La Mondialisation immatérielle*, 2008, p. 91 ; DARNTON, R., *Apologie du livre* [2009], 2011.

<sup>24</sup> CHARTIER, R., « Le lecteur dans un monde en perpétuelle mutation », in MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Où va le livre ?*, 2007, p. 352.

<sup>25</sup> HUGUENY, H., « Le numérique en douze questions », *Livres Hebdo*, 05/10/2012, p. 74 ; ZHANG, K. & XIA, C., « Penguin blazes a trail in China's eBook market », *china.org.cn*, 23/04/2009 ; WISCHENBART, R. & al., *The Global eBook Market*, 2013.

<sup>26</sup> HUGUENY, H., « Le numérique en douze questions », *Livres Hebdo*, 05/10/2012, p. 80.

<sup>27</sup> CONECTA, *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*, 2013, p. 65 ; IFOP, *Les Français et la lecture en vacances*, 2012, p. 10.

<sup>28</sup> MARCOS, A., « El 'ebook' despega... pero vuela bajo », *El País*, 13/07/2012 ; GFK, *Bilan GFK Consumer Choices du marché du livre en 2012*, 20/03/2012, p. 5.

régulièrement des livres numériques, le premier sur ordinateur à des fins professionnelles et les deux autres sur tablette et liseuse durant leur temps libre.

Sur les 90 étudiants interrogés, 49 ont déclaré n'avoir jamais lu de livres numériques et 41 en avaient lu. Le malentendu induit par la formulation initiale de la question E a permis de récolter, involontairement, des discours sur ces pratiques. 4 ont commenté leur non-lecture d'e-books (Q11, Q16, Q24, Q29).

« Pour l'instant, je n'ai pas l'intention de lire les livres numériques. »  
(Q16, japonaise, 31 ans)

Et 5 ont apporté des précisions ou explications sur leur lecture de livres numériques (Q5, Q13, Q25, Q26, Q28). Une étudiante brésilienne de 25 ans écrit, par exemple, qu'elle ne lit sur écran « que des livres techniques ou théorique [*sic*] » (Q28). À partir du questionnaire n° 34, la question reformulée demandait des précisions sur les genres des livres lus sur écran. La littérature (romans historiques, romantiques, de science-fiction, classiques, etc.) est alors arrivée en tête, avec 18 réponses sur 22, suivie des « documentaires » et ouvrages scientifiques ou « professionnels » (10 réponses).

### **1.3.1. Langues et lectures sur écran**

L'accès à des contenus en plusieurs langues serait une des dix principales raisons de préférer l'e-book au livre imprimé, selon un sondage réalisé en France début 2012<sup>29</sup>. Un avantage de la numérisation des livres est qu'elle favoriserait l'acquisition des ouvrages difficiles à trouver parce qu'épuisés (Mikel) ou publiés dans une langue peu présente dans le contexte quotidien des lecteurs.

« En général je préfère la version papier, c'est plus vivant, mais il m'arrive de lire des version numérique si j'arrive pas à trouver la version papier. [*sic*] » (Q26, mauritanien, 25 ans)

Féru de science-fiction anglo-saxonne mais peinant à en trouver au Pays basque français, Elvis loue la richesse de l'offre numérique en anglais.

*Elvis* : [...] Maintenant que y'a les tablettes, enfin que tu peux les acheter sur Internet, les télécharger, t'as beaucoup plus de choix. Beaucoup plus de choix ! D'ailleurs, c'est total quoi, choix complet.

À l'instar des librairies en ligne, les e-books semblent, à priori, pallier le peu de disponibilité de livres en langues non locales. Pourtant, les 41 étudiants ayant lu des livres sur écran (numériques ou numérisés) en ont lu surtout en anglais et en français ; langues dans lesquelles il est aisé de se procurer des livres imprimés à Paris.

---

<sup>29</sup> SGDL, SNE & SOFIA, *Baromètre des usages du livre numérique. Vague 1*, 2012, p. 25.

anglais	19	géorgien	1
français	16	ouïgour	1
chinois	5	persan	1
espagnol	5	polonais	1
russe	5	portugais	1
coréen	3	vietnamien	1
arabe	1	non précisé	3

Fig. 27. Langues de lecture de livres sur écran déclarées par 41 répondants au questionnaire.

En outre, la digitalisation des livres favoriserait une diversification linguistique de l'offre – par exemple en facilitant l'accès à des livres en langues dominées, telles que l'ouïgour – et stimulerait le plurilinguisme de la demande, comme l'explique Akhil.

*Akhil* : [...] En fait je suis plus ouvert à une lecture d'autres langues sur Internet parce que je peux très vite chercher sur Google si je comprends pas. Tandis qu'avec un livre, c'est beaucoup plus difficile : faut avoir un dictionnaire, faut trouver les pages. Donc en fait, en quelque sorte, ma lecture est plus flexible sur Internet. En faisant copy-paste sur Google Translator, si j'ai pas compris je vois tout de suite si y'a un truc que j'ai pas suivi. [...] Je préfère même lire dans une autre langue sur Internet. L'allemand, par exemple, je le lis sur Internet.

L'entreprise Amazon, actuel leader du marché, présente le multilinguisme de son catalogue comme un atout de premier plan. En novembre 2012, le site *Amazon.fr*, proposait des « Ebooks en anglais et autres langues étrangères » aux lecteurs français<sup>30</sup>. Le catalogue d'*Amazon.com* comprenait alors des e-books en 47 langues ; « offre inégalée en langues étrangères », selon Hervé Hugueny, qui voyait là une preuve de la « dimension mondialisée » de l'entreprise<sup>31</sup>.



Fig. 28. Langues des e-books en vente sur Amazon en novembre 2012, en nombre de titres<sup>32</sup>.

<sup>30</sup> AMAZON, « Tous les ebooks Kindle », *www.amazon.fr*, page consultée le 24/11/2012.

<sup>31</sup> HUGUENY, H., « Amazon : le rouleau compresseur », *Livres Hebdo*, 04/05/2012, p. 14

<sup>32</sup> Tableau et graphique réalisés à partir des données fournies par : AMAZON, « Books > ebooks for kindle > Language », *www.amazon.com*, page consultée le 24/11/2012.

Les détails du catalogue font cependant apparaître un multilinguisme très déséquilibré. 24 langues comptent moins de 20 titres chacune. Des langues comme l'hindi ou l'arabe sont sous-représentées à l'extrême, vu le nombre de personnes scolarisées dans ces langues. À l'inverse, le basque ou le catalan sont bien plus présents que des langues dont le lectorat potentiel est nettement supérieur. 90 % des titres du catalogue sont en anglais, dont 42 langues n'occupent que 1 %. Nombre de langues sont totalement absentes. D'ailleurs, en février 2012, Ush ne lisait que des livres en français ou en anglais sur sa liseuse, car il n'avait pas accès à des e-books en hébreu.

Si les déséquilibres entre ces 42 langues varient sans doute au gré d'arrangements commerciaux, le « top » des 5 premières langues n'a rien d'accidentel. Ce sont, avec le russe, les 5 langues les plus traduites dans l'édition mondiale depuis 1979<sup>33</sup>. Et la part de l'anglais n'est pas non plus anodine, dès lors que « la lutte pour l'hégémonie culturelle et linguistique » est un enjeu majeur de la numérisation des livres<sup>34</sup>, sous forme d'e-books ou de livres scannés. Les langues du catalogue d'Amazon témoignent en tout cas d'une double volonté de régner sur un marché global, symbolisé par une poignée d'idiomes, tout en s'imposant sur les marchés locaux, avec des ouvrages en langues à diffusion restreinte. Cette ambiguïté, qui apparaît nettement dans les langues de lecture sur écran des étudiants (fig. 27), n'est pas propre à Amazon. Selon Kelly Holmes, les nouvelles technologies et les médias qu'elles véhiculent peuvent à la fois servir à une diffusion accrue des langues dominantes et permettre à des langues minorées d'être plus visibles sur la Toile – visibilité qui n'est pas toujours le reflet d'une revitalisation effective<sup>35</sup>.

Du côté des personnes interrogées, seuls 5 étudiants ont déclaré des lectures numériques dans toutes leurs langues de lecture de livres (Q2, Q13, Q25, Q26, Q45, Q87). La numérisation peut donc être, comme elle l'est pour Akhil, un facteur de diversification linguistique des pratiques, en facilitant la lecture de langues qui seraient peu lues autrement. Mais pour les 36 autres étudiants, ainsi que pour Ush et Elvis – lequel lit exclusivement en anglais depuis qu'il a une tablette –, la lecture numérique a tendance à restreindre le nombre des langues utilisées pour lire. On retrouve là la dialectique de l'uniformisation et la diversification qui serait le propre de la mondialisation actuelle ([chap. 4 : 6](#)).

---

<sup>33</sup> UNESCO, « Top 50 Langues originales », in *Index Translationum*, consulté le 22/12/2013.

<sup>34</sup> BENHAMOU, F., « L'industrie du livre », in COHEN, D. & VERDIER, T. (dir.), *La Mondialisation immatérielle*, 2008, p. 92. Premier groupe à signer un contrat de diffusion d'e-books en Chine, Penguin a d'abord inondé ce nouveau marché de livres en anglais. ZHANG, K. & XIA, C., "Penguin blazes a trail in China's eBook market", *china.org.cn*, 23/04/2009.

<sup>35</sup> KELLY-HOLMES, H., "Multilingualism and the media", in MARTIN-JONES, M. & al. (eds), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, 2012, pp. 338-341.

### 1.3.2. Coût et gratuité

Une autre question posée par l'émergence de pratiques de lecture sur écran est celle du coût des livres. Elle se pose en amont, chez les producteurs et distributeurs, lorsque des entreprises comme Amazon tentent de « casser les prix » pour s'assurer un monopole. Dans le domaine des e-books, cette opération n'a été freinée que par l'arrivée des tablettes d'Apple sur le marché<sup>36</sup>. La « dématérialisation » du livre rend aussi envisageable le principe du paiement forfaitaire plutôt qu'à l'unité<sup>37</sup>. La place de la publicité au sein même des e-books fait aussi débat<sup>38</sup>. Du point de vue des lecteurs, les frontières semblent passer entre livres payants et gratuits, qui cohabitent dans les mêmes catalogues. Les derniers se partagent à leur tour entre fichiers piratés<sup>39</sup> et textes libres de droits légalement téléchargeables<sup>40</sup>. Ush se sert de sa liseuse pour lire gratuitement des classiques de la littérature française, tandis qu'une étudiante vietnamienne de 28 ans lit sur écran « les livres des auteurs vietnamiens du XIX<sup>ème</sup> et XX<sup>ème</sup> siècle » (Q13).

L'apparente gratuité des ouvrages en ligne est, pour Akhil, un autre argument en faveur de la diversification linguistique des lectures par le numérique.

*Akhil* : [...] Quand j'achète quelque chose je me sens un peu obligé de le lire puisque je l'ai acheté, j'ai investi un peu d'argent, je me suis déplacé à une librairie pour... pour chercher ce livre, donc... Tandis que sur Internet, j'ai l'impression qu'il y a moins d'engagement. Ce qui me donne plus de flexibilité. Voilà, je suis ouvert à lire en allemand parce que si je comprends pas je peux laisser tomber. Si j'achète... Si je me déplace pour acheter un livre en allemand, ça implique un plus grand engagement ; donc en fait je le ferai pas. Donc dans un certain sens, voilà, c'est plus libre.

Ces propos rejoignent la réflexion de Bernard Lahire sur l'achat de biens culturels, le fait qu'investissement personnel et dépense financière – à laquelle Akhil ajoute le déplacement physique et le fait d'entrer dans une librairie – reflètent une volonté de rapprochement<sup>41</sup>, d'appropriation non seulement de l'objet-livre ou du fichier téléchargé<sup>42</sup>, mais aussi de la langue dans laquelle il est publié.

---

<sup>36</sup> FEITZ, A., « L'économie du livre face à la menace Amazon », *Les Échos*, 26/03/2012, p. 13 ; HUGUENY, H., « Le numérique en douze questions », *Livres Hebdo*, 05/10/ 2012, p. 81.

<sup>37</sup> COHEN, D. & VERDIER, T., « La mondialisation immatérielle. Rapport », in COHEN, D. & VERDIER, T. (dir.), *La Mondialisation immatérielle*, 2008, p. 19.

<sup>38</sup> Voir à ce sujet : GIFFARD, A., KAPLAN, F. & MINEUR, E., « Des livres aux machines », 13/02/2012 ; HARDY, M., « La publifiction, voie d'accès à l'anglais du marketing ? », *ASp*, 2005, p. 31-49 ; SCHIFFRIN, A., *L'Argent et les Mots*, 2010, p. 87.

<sup>39</sup> Au tout début du livre numérique en France, parmi les 200 personnes (5 % de 4 000 interrogés) ayant lu un e-book, 22 % l'avaient acheté sur un site payant, 46 % trouvé sur un site gratuit légal et 21 % avaient reconnu avoir lu un e-book piraté. IPSOS MEDIACT, *Les Publics du livre numérique*, 2010, p. 83.

<sup>40</sup> À propos de la mise en ligne des œuvres du domaine public, voir : FRAISSE, E., « Lecture, littérature, apprentissages », *Le français aujourd'hui*, 2012, p. 32.

<sup>41</sup> « Mais l'acte de payer n'a pas seulement une signification économique : payer volontairement pour accéder à un bien culturel, c'est engager quelque chose de soi. Payer (donner de l'argent) pour accéder à



À bien des égards, « la gratuité du numérique est un leurre »<sup>43</sup> et, comme Akhil lui-même le remarque, accéder aux livres en ligne est conditionné à la détention d'une carte bleue s'ils sont payants et, en tout cas, la possession de machines au coût non négligeable. Tout en prétendant participer à la démocratisation de la culture<sup>44</sup>, les entreprises numériques creusent les écarts entre ceux qui ont et ceux qui n'ont pas les moyens matériels, la « culture » du numérique et les compétences linguistiques qui permettent de profiter de la richesse de l'offre éditoriale digitalisée.

[...] la révolution électronique, qui semble d'emblée universelle, peut aussi approfondir, et non réduire, les inégalités. Le risque est grand d'un nouvel « illettrisme », défini, non plus par l'incapacité de lire et d'écrire, mais par l'impossibilité de l'accès aux nouvelles formes de la transmission de l'écrit – qui ne sont pas sans coût.<sup>45</sup>

Il n'en reste pas moins que cette « flexibilité », cette liberté que Akhil prête aux pratiques de lecture sur écran, est susceptible d'encourager, chez les lecteurs qui peuvent se le permettre, de nouvelles formes de « grappillage » lectoral, dans des langues que les lecteurs ne sont pas désireux de vraiment « s'approprier ».

### **1.3.3. Coexistence du numérique et de l'imprimé**

Sur les 5 étudiants ayant commenté leurs pratiques de lecture sur écran, 4 ont laissé entendre que ce mode d'accès aux livres n'était que partiel et qu'ils continuaient à lire des ouvrages imprimés. Parmi les lecteurs, Elvis est le seul à ne plus lire que des livres numériques. Malgré la rapidité des évolutions techniques, due à la très forte concurrence du secteur, la cohabitation durable du papier et du digital apparaît comme l'hypothèse la plus probable selon Mercedes Zendera et un grand nombre de chercheurs<sup>46</sup>. « Pratique » (Q13) sur bien des points, la lecture sur écran a aussi ses limites et le « tout numérique » n'est pas encore à l'ordre du jour. C'est la pluralité des modes d'accès à l'écrit, plus que tel ou tel mode en particulier, qui est plébiscitée par les lecteurs, même les plus jeunes d'entre eux. Appartenant à ce que Jean-François Barbier-

---

un bien précis, c'est aussi, d'une certaine manière, “payer de sa personne” en indiquant ses priorités, ses préférences, ses choix. Et l'on voit bien, inversement, que l'évocation de la gratuité peut être une manière de dire sa distance à l'égard de l'objet consommé. » LAHIRE, B., *La Culture des individus*, 2004, p. 634.

<sup>42</sup> « Le lecteur fait du livre, autant que de l'histoire qu'il raconte, sa propriété privée, sa chose à lui, dont il fait ce qu'il veut, où et quand il veut. » SÉOUD, A., *Pour une didactique de la littérature*, 1997, p. 72.

<sup>43</sup> FRAISSE, E., « Lecture, littérature, apprentissages », *Le français aujourd'hui*, 2012, p. 31.

<sup>44</sup> HUGUENY, H., « Le numérique en douze questions », *Livres Hebdo*, 05/10/2012, p. 79.

<sup>45</sup> CHARTIER, R., « Le lecteur dans un monde en perpétuelle mutation », in MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Où va le livre ?*, 2007, p. 352.

<sup>46</sup> CHARTIER, R., « Le lecteur dans un monde en perpétuelle mutation », in MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Où va le livre ?*, 2007, p. 347 ; COHEN, D. & VERDIER, T., « La mondialisation immatérielle. Rapport », in COHEN, D. & VERDIER, T. (dir.), *La Mondialisation immatérielle*, 2008, p. 19 ; GIFFARD, A., KAPLAN, F. & MINEUR, E., « Des livres aux machines », 13/02/2012.

Bouvet appelle « une génération bilingue écran /écrit », ils ne sont pas plus disposés à lire exclusivement en ligne qu'à lire exclusivement en anglais.

Les jeunes adultes lecteurs de magazines ne valorisent pas seulement la presse écrite pour ses contenus informatifs ou relationnels, mais pour l'expérience d'une liberté, d'un temps ralenti suspendu à son propre plaisir, qui permet de se poser, de se recentrer face à la course folle des sollicitations extérieures d'Internet... auxquelles ils ne renonceraient pour rien au monde. [...] Ce besoin de rééquilibrage ne correspond donc ni à une démarche réactionnaire (revenir à), ni à une démarche résistante (maintenir contre), mais à une acceptation assumée de la modernité (vivre avec). Il relève de ce que Régis Debray appelait « l'effet jogging ». On sait que dans la société, toute diffusion d'une technique ou toute généralisation d'une pratique engendre en retour le désir d'une compensation, y compris chez ceux-là mêmes qui valorisent cette technique ou pratique. Non pour la fuir, mais pour mieux y replonger ensuite.<sup>47</sup>

#### 1.4. Emprunts en bibliothèque

Les livres imprimés peuvent eux aussi être en « accès libre et gratuit », et ce depuis l'Antiquité, dans des bibliothèques. Quelques lecteurs déclarent fréquenter peu les bibliothèques : Anne, par exemple, évite d'emprunter car elle « oublie toujours à rendre les livres ». Pour d'autres, les bibliothèques sont associées aux lectures pour le travail ou les études. Stéphane et Franck s'y rendaient surtout quand ils étaient encore étudiants ; Lou, qui lit peu pour son plaisir, y trouve les livres qui accompagnent ses études de traduction. Milda, Samar, Dani et Ush, se procurent en bibliothèque les ouvrages dont ils ont besoin pour leurs recherches scientifiques. En revanche, Montalbano semble emprunter en bibliothèque municipale pour ses lectures de loisir. S'il y entre avec une idée précise des livres qu'il recherche, il y cède facilement à la boulimie et en ressort avec plus de livres qu'il ne peut en lire.

Les bibliothèques servent parfois à compenser le manque de livres dans une langue non locale. C'est ainsi que Dani trouve des livres en bulgare et en turc dans une bibliothèque universitaire. Anne évoque une bibliothèque espagnole à Genève qui a malheureusement changé de quartier. Bien qu'il préfère acheter ses livres, Gulo est heureux de trouver des livres en zazaki à la bibliothèque du CIC.

Tout en promouvant les cultures et langues dominantes dans un lieu donné, les bibliothèques peuvent aussi participer à la circulation transnationale des ouvrages et à la diversification linguistique de l'offre culturelle locale. Les bibliothèques publiques

---

<sup>47</sup> BARBIER-BOUVET, J.-F., « La lecture de magazines par les jeunes adultes : un écran de papier ? », in EVANS, C. (dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet*, p. 133.

parisiennes proposent ainsi des livres en anglais, en allemand, en arabe, en chinois, en espagnol, en italien, en portugais, en russe et en vietnamien<sup>48</sup>. Elles font donc place à des langues historiques de migration vers la France, mais donnent la priorité à celles qui sont largement diffusées à l'échelle mondiale, donc relativement faciles à trouver dans le contexte parisien. Les langues les plus minorées – par exemple celles qui ont été reconnues comme « langues de France »<sup>49</sup> – en sont absentes.

En Espagne, des programmes européens ou nationaux ont encouragé l'intégration d'ouvrages en langues non locales dans les bibliothèques publiques<sup>50</sup>. Le catalogue du réseau de bibliothèques municipales de la province de Barcelone contient des livres en pas moins de 29 langues différentes, parmi lesquelles des langues « internationales » (anglais, français, allemand, arabe, chinois, japonais) mais aussi des langues nationales (danois, tchèque, hongrois, etc.) ou régionales (basque, galicien) à moindre diffusion<sup>51</sup>. Mercedes Zendera explique que, jusqu'à ce que la crise économique réduise drastiquement les budgets des bibliothèques catalanes, ces dernières lui commandaient souvent des livres en roumain ou en arabe

*Mercedes Zendera*: [...] Nosotros aproximamos el mundo árabe al público español, y las bibliotecas lo que quieren es lo contrario: aproximar al mundo español la gente árabe para ayudar a la integración.<sup>52</sup>

Même si les lecteurs qu'on a interrogés y ont peu recours, parce qu'ils disposent d'autres moyens de se procurer des livres, ces services jouent un rôle primordial pour les publics plurilingues en situations plus difficiles. Proposer des ouvrages en langues non dominantes localement à ceux qui n'ont pas accès aux bibliothèques universitaires est la raison d'être de la bibliothèque du CIC de Genève. D'ailleurs, les bénévoles y sont recrutés pour leur plurilinguisme, afin que les usagers ne parlant pas français puissent y trouver quelqu'un pour les orienter vers des ouvrages dans leur-s langue-s, des cours de français ou d'autres services sociaux. C'est que le rôle du livre y va bien au-delà de ses dimensions linguistiques et culturelles.

*Adriana Mumenthaler* : [...] Nous, ce qu'on essaye, c'est que toutes les personnes qui viennent ici, trouvent quelque chose. Étant donné qu'on est Croix-Rouge, étant donné qu'on a un public, à la base, assez défavorisé, que les gens partent d'ici avec une réponse : soit livre, soit langue, soit auteur, soit cours... Qu'ils se sentent respectés. Qu'ils puissent se dire : « À Genève, on m'a donné au moins une réponse. Je suis pas le dernier du lot. » Et je pense que les livres, c'est une bonne

<sup>48</sup> VILLE DE PARIS, *Catalogue des bibliothèques de prêt de la ville de Paris*, consulté le 23/12/2013.

<sup>49</sup> Voir le site de la Délégation à la langue française et aux langues de France (DGLFLF).

<sup>50</sup> FUNDACIÓN GSR, *La percepción de los inmigrantes sobre la lectura*, 2009, p. 19-24.

<sup>51</sup> DIPUTACIÓ DE BARCELONA, *Aladí*, consultat el 23/12/2013.

<sup>52</sup> M. Z. : Nous on rapproche le public espagnol du monde arabe, et les bibliothèques ce qu'elles veulent c'est le contraire : rapprocher les personnes arabes du monde espagnol, pour aider à l'intégration.

excuse pour ça. C'est un bon prétexte pour arriver aux gens, pour communiquer avec les gens. Si on communique juste avec un livre, même si c'est pas pour le contenu même du livre, pour nous c'est magnifique.

Qu'elles soient associatives, municipales ou universitaires, les bibliothèques qui proposent des ouvrages en langues des migrants ou des minorités linguistiques jouent un rôle paradoxal – surtout lorsqu'il s'agit d'institutions publiques, dans des États qui peuvent, par ailleurs, entretenir le mythe de « l'homogénéité culturelle nécessaire de la nation »<sup>53</sup>. L'objectif final de ces bibliothèques n'est pas la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme en eux-mêmes ; elles visent d'abord à permettre aux migrants ou minoritaires de « s'intégrer » pleinement dans la société en « assimilant » ses codes linguistiques et culturels dominants. Mais pour y parvenir, elles font entrer des produits culturels – en l'occurrence, des livres – en langues « étrangères » dans le répertoire local commun de façon institutionnelle, officielle. À l'instar des réseaux commerciaux, elles rendent plus visible le multilinguisme des sociétés, en y ajoutant un élément symbolique essentiel : la reconnaissance *publique* de langues et de cultures minorées.

### 1.5. Échanges informels et cadeaux

Les livres ne circulent pas uniquement dans des canaux marchands, associatifs ou institutionnels, ils transitent aussi à l'intérieur de réseaux sociaux individuels. Les sociabilités jouent un rôle essentiel dans les pratiques de lecture<sup>54</sup>. D'ailleurs, tous les entretiens réalisés contiennent au moins une référence à des échanges ou dons de livres. Cette circulation informelle peut se dérouler au sein des couples, des familles, des réseaux amicaux et parfois professionnels. Sargon, par exemple, se voit offrir beaucoup de livres publiés par des confrères dans le cadre de ses activités d'écrivain et de traducteur. Vu que les réseaux relationnels des lecteurs sont linguistiquement et culturellement hétérogènes ([chap. 4 : 3](#)), ces échanges et dons contribuent généralement au plurilinguisme de leurs pratiques de lecture.

Nombre des interviewés ont évoqué des échanges de livres avec leur (ex-)conjoint, souvent lecteur plurilingue. Stéphane précise qu'elle « vi[t] avec quelqu'un qui lit en

---

<sup>53</sup> GIRAUD, M., « Assimilation, pluralisme, “double culture” : l'ethnicité en question », in GALLISSOT, R. (dir.), *Pluralisme culturel en Europe*, 1993, p. 235.

<sup>54</sup> « [La lecture] donne lieu à des interactions et échanges sociaux. Elle n'est pas [...], comme l'affirme la représentation traditionnelle, acte de pure intimité ou de retranchement individualiste à l'écart du monde et de la société. La lecture est totalement impliquée dans l'organisation et les conditions sociales. L'initiative de la lecture, la réception et la circulation des connaissances acquises, les représentations du livre et du lire opèrent dans le cadre de “réseaux” de socialisation. » BAHLOUL, J.,  *Lectures précaires*, 1987, p. 15. Voir aussi : BUCH, E. & al., *Sociabilités du livre et communautés de lecteurs*, 1996 ; PRIVAT, J.-M. & VINSON, M.-C., « Habitus vertical et habitus lectoral », *Pratiques*, 1986, p. 83-111.

plusieurs langues » ; Ush partage des livres en français ou en anglais avec son épouse ; Milda « taxe » les ouvrages en français de son petit-ami ; le premier livre que Violeta a lu en français lui a été donné par Isaac, lequel a lu ses premiers ouvrages en castillan avec Violeta ; bien qu'il n'aime pas lire de livres, Ento empruntait parfois des ouvrages en néerlandais à son ex-femme ; etc.

Les échanges et cadeaux évoqués se déroulent souvent entre membres d'une même famille. Comme l'ont remarqué Annie Collovald et Erik Neveu, les échanges de livres – ou d'autres objets culturels – favorisent « la reconstitution de communautés affectives », notamment chez les lecteurs migrants ou éloignés de leur famille.

Il en va ainsi pour tous ceux qui échangent des polars et sur les polars avec leurs frères et sœurs ou leurs parents, alors même qu'ils ne les voient pas fréquemment. Ces lecteurs rendent, en quelque sorte, effectives et concrètes des relations qui se nouent de plus en plus *in absentia*, dans l'absence des autres. Il ne s'agit pas ici de combler un vide social, mais de l'empêcher en restaurant, sur la base du romanesque, des liens affectifs mis à mal par la vie quotidienne.<sup>55</sup>

Plus que la langue de lecture, c'est le don ou le prêt de l'objet qui assure cette fonction réunificatrice. Même des lecteurs issus de familles « monolingues » parlent de livres en langues non familiales circulant entre parents et enfants ou entre frères et sœurs (Milda, Stéphane, Violeta, Oihana, Montalbano, Ush).

*L'enquêtrice* : Et tu offres des bouquins en quelles langues ?

*Milda* : Dans la langue dans laquelle [la personne] lit quoi. Par exemple, pour mon frère en anglais ; pour mon père, la traduction de romans en lituanien... [...] il lit pas beaucoup en anglais. Mais il lit toujours le lituanien et le russe.

La sœur d'Oihana lui donne des romans en anglais et lui en prête en espagnol. Anne emprunte des livres en allemand et français à son fils vivant à Berne. Toutefois, Giselle est fière que sa fille, qui a grandi en France, ne lui offre des livres qu'en espagnol.

Enfin, des réseaux amicaux multilingues sont mentionnés dans les entretiens. Dans ces cas, les échanges et cadeaux d'ouvrages semblent y concerner des langues locales ou évidentes – le français et l'anglais pour Samar, dont peu de gens savent qu'elle lit l'italien et l'espagnol – plus souvent que dans les cercles familiaux ou amoureux, comme si une moindre intimité avec les personnes incitait à la prudence linguistique.

*Lou* : Ah, s'ils m'offrent un bouquin, ça va être en basque ou en français. Ça va pas être... Ils vont pas se dire : « Tiens, Lou, elle aime bien les langues, je vais lui acheter... » [*rire*]

La circulation informelle des livres joue un rôle crucial dans les pratiques de ceux qui lisent peu ou n'ont guère d'assurance dans leurs rapports aux livres. En dehors de la

---

<sup>55</sup> COLLOVALD, A. & NEVEU, E., *Lire le noir*, 2004, p. 279 et 280.

Sant Jordi<sup>56</sup>, Isaac et Violeta vont rarement en librairie et se procurent des livres par l'intermédiaire de leurs proches. Mi-Ying déclare : « Souvent c'est les gens qui me prêtent, tu vois. »

Un autre aspect intéressant de ces échanges et dons informels réside dans la place qu'y occupent les traductions. Quoique fréquentant des réseaux sociaux multilingues, les interviewés ne sont pas entourés d'autres lecteurs des mêmes langues. Notamment, offrir des livres de leur pays d'origine traduits à des proches vivant dans leur pays d'accueil serait une pratique relativement courante chez les migrants.

*Taiga* : Offrir des livres, ça m'arrive assez rarement mais j'ai offert des livres à [ma femme] ou à sa maman. Ceux que vraiment j'ai appréciés. *Kafka sur le rivage*, je l'ai offert à [ma femme], juste après ma lecture, heureusement ça existait en français. Bon je pense que c'est comme tout le monde. Quand c'est un bon livre, quand on est tombé sur un bon livre, et ben on a envie de le partager quoi.

On voit que les pratiques plurilingues de lecture, favorisées par la circulation accrue des ouvrages, n'empêchent pas la croissance des traductions à l'échelle mondiale<sup>57</sup>.

## 2. Prescription mondialisée

L'accès aux produits culturels n'est pas seulement affaire de disponibilité matérielle ou virtuelle et de moyens financiers. Il dépend également des informations dont disposent les individus et qui les orientent dans leurs « choix » plus ou moins contraints. Lire la quatrième de couverture d'un livre, le feuilleter, se fier au titre ou à l'illustration de couverture... ces gestes ont été évoqués par nombre de lecteurs (Stéphane, Violeta, Samar, Taiga, Dani, Mi-Ying, Franck, Mikel, Elvis, Lou), mais les choix « au pif » (Oihana) paraissent moins fréquents que les lectures prescrites.

La prescription, soit la recommandation des ouvrages, peut être assurée par des instances médiatiques ou d'autres produits culturels (livres, films). Les institutions éducatives et donc les enseignants jouent un rôle non négligeable dans ce domaine, ainsi que les milieux sociaux où certaines lectures sont implicitement « obligatoires ». Enfin,

---

<sup>56</sup> La Sant Jordi fête la Saint-Georges en Catalogne depuis l'époque médiévale. Dans les années 1930, époque de « l'invention des traditions », des professionnels du livre catalans qui cherchaient à promouvoir leur secteur en ont fait la *Diada del Llibre* (« Journée du livre »). La « coutume » veut qu'on offre, ce jour-là, des livres à ses proches. Le succès populaire de cette fête a incité, d'une part, le gouvernement de la Communauté autonome à choisir cette date comme fête nationale. Et, en 1995, l'Unesco a fait du 23 avril la « Journée mondiale du livre et du droit d'auteur ». GENERALITAT DE CATALUNYA, « La Sant Jordi y la Diada del Llibre », in *Culturcat*, consultat el 23/12/2013.

<sup>57</sup> L'intensification des flux de traduction va en effet de pair avec celle des exportations-importations de livres en version originale. GAMBIER, Y., « Entre littérature populaire et belles-lettres : asymétrie des rapports franco-finlandais », in SAPIRO, G. (dir.), *Translatio*, 2008, p. 346.

les conseils des proches revêtent une grande importance, en particulier pour les lecteurs peu sûrs d'eux. Qu'elles soient globales ou locales, ces multiples instances sont, chacune à leur façon, mondialisées puisqu'elles transcendent les frontières nationales et découlent, autant qu'elles y participent, des rapports de force linguistiques et culturels.

### **2.1. Par les médias et Internet**

Une poignée des lecteurs déclare acheter des livres après en avoir lu des articles ou comptes-rendus dans la presse. Si Gulo et Anne ne précisent pas quels journaux, Akhil évoque la revue littéraire fondée par son père en Inde, Stéphane est abonnée à la *New York Review of Books*, Montalbano lit *Le Monde diplomatique* – la plupart du temps en français – et consulte les pages culturelles du *New York Times* en ligne. Stéphane et Montalbano sont particulièrement attentifs à la qualité des critiques qu'ils lisent, et au fait que ce sont des écrivains qu'ils apprécient qui en sont les auteurs. À l'inverse, Isaac ne goûte guère les articles sur les livres (« ça me fait chier ») et Anne ne fait pas confiance au jugement des critiques, trop enclins à parler du « best-seller en vogue ». Elle déplore la disparition d'une très influente émission allemande, *Das literarisch Kabinett* (« Le Cabinet littéraire »). Stéphane évoque des émissions de radio de critique de livres. C'est en voyant un documentaire télévisuel relayé par le site *YouTube* que Franck a eu envie de lire l'autobiographie du footballeur suédois Zlatan Ibrahimović. Le canal choisi a généralement une incidence sur la langue de lecture du livre, étant donné que la critique ou promotion d'un ouvrage coïncide généralement avec sa parution dans une langue précise : c'est en anglais que Stéphane lit la plupart des ouvrages recommandés par la *New York Review of Books*. Le choix de la prescription s'avère souvent être un choix préalable de la langue de lecture.

### **2.2. Par la promotion commerciale**

Outre des journaux et vidéos, Internet donne accès à des sites commerciaux également prescripteurs. Chloé indique qu'elle va regarder sur la Toile avant d'acheter un livre. La plupart des clients de la librairie où travaille Julien sont informés des nouvelles sorties par leur newsletter, ou consultent directement le site de Diamond Comics, qui a le monopole de la diffusion de bandes dessinées étasuniennes.

Il n'est guère facile de déterminer l'impact de la publicité sur les achats de livres, car celle-ci vise d'abord les prescripteurs (journalistes, etc.) et tend à se diluer dans le « bouche-à-oreille » ([section 2.5](#)). Notons juste que les lecteurs sont généralement

conscients de la grande médiatisation de certains ouvrages<sup>58</sup> et du rayonnement géographique des best-sellers qu'ils lisent. Ainsi, Violeta indique que *Millénium*, la trilogie policière du Suédois Stieg Larsson, a été "un bum mondial".

### 2.3. Par d'autres produits culturels

Les livres peuvent mener à d'autres. Montalbano se fie aux avis littéraires de Cyril Connolly, Jaime Gil de Biedma ou Manuel Vázquez Montalbán, auteurs anglais et espagnols du XX<sup>e</sup> siècle. C'est en lisant un essai de l'historien François Furet sur la Première Guerre mondiale que Milda a eu envie de lire des romans de cette époque.

*Taiga* : [...] Parfois avec les références qui sont présentes dans un livre, ça donne envie de lire ce qui est référencé.

La plupart de ces prescriptions émanent d'auteurs légitimes et concernent souvent des classiques. Néanmoins, c'est la lecture de *Bridget Jones* de Helen Fielding, livre peu légitime, qui a incité Stéphane à lire Jane Austen en anglais.

Nombre de lecteurs disent avoir lu beaucoup d'ouvrages d'un même auteur ; une première lecture leur ayant donné envie d'en lire d'autres. Quand cet auteur est un contemporain, certains achètent ses nouvelles productions dès leur sortie.

*Violeta*: Autores, tengo algunos que cuando sacaron un libro lo compro. Obligatoriamente. Por ejemplo Eduardo Mendoza, estoy siempre atenta cuando sale un libro y siempre lo compro. Tuvo mi época de leer a Gabriel García Márquez, que también era... Sí, tenía que leerlos.<sup>59</sup>

Dans les cas de prescription par les livres, moins liées à l'actualité éditoriale, les lecteurs ont plus de choix dans les langues de lecture et préfèrent parfois lire des traductions. Montalbano a donc lu Marcel Proust en espagnol et Milda s'est acheté des romans d'Ernest Hemingway ou d'Erich Maria Remarque traduits en français.

La musique pourrait, elle aussi, être conseillère en matière de lecture : c'est après avoir écouté « un chanteur qui chantait des poèmes connus de la littérature espagnole » que Samar a acheté « une anthologie de poésie espagnole ». Le théâtre a parfois de l'influence : Anne relit les classiques (Shakespeare, Pirandello, Beaumarchais) dès qu'elle va voir une pièce ; mais Mikel a lu *Oscar et la dame rose* d'Éric-Emmanuel Schmitt avant d'assister à la représentation théâtrale.

---

<sup>58</sup> À propos de « la mondialisation de la fiction » ou la « bestsellerisation » de l'édition, soit la course au succès mondial qui pousse les éditeurs à des dépenses parfois exagérées dans l'espoir de publier un « mastodonte international », voir : COMBET, C., NORMAND, C. & WALTER, A.-L., « Méga lancements. Mondo Libro », *Livres Hebdo*, 28/09/2012, p. 15.

<sup>59</sup> *Violeta* : Des auteurs, j'en ai quelques-uns dont j'achète les livres dès qu'ils sortent. Obligatoirement. Par exemple, Eduardo Mendoza, je suis toujours attentive quand il sort un livre et je l'achète toujours. J'ai eu ma période Gabriel García Márquez, qui était aussi... Oui, il fallait que je les lise.



De tels va-et-vient sont plus fréquents avec les adaptations cinématographiques ou télévisuelles. Samar achète certains de ses livres parce que : « j'ai été voir le film et que j'aimerais bien lire le livre ». Milda a entendu parler de l'auteur américain Dennis Lehane parce que ses romans policiers ont été adaptés au cinéma<sup>60</sup>. Stéphane a d'abord vu « le DVD » d'*Orgueil et Préjugés* de Jane Austen avant de lire le roman.

*Franck*. [...] *Da Vinci Code*, I read the book because I saw the movie, actually. I saw the movie, I said: "OK. That's a good movie" and I read the book. I bought it.<sup>61</sup>

Comme le remarque Emmanuel Fraisse, les liens entre « best-sellers » et « blockbusters » sont étroits : il n'est pas rare que de grands succès au cinéma aient d'abord été de grands succès éditoriaux, dont la pérennité, voire l'accès au statut de « classique » peut être assuré justement par une adaptation réussie à l'écran<sup>62</sup>. Quand Giselle fait référence au film *Il Postino* tiré de l'œuvre d'Antonio Skármeta, ou que Montalbano s'étonne que l'enquêtrice ne connaisse pas le « classique » *Blade Runner*, écrit par Philip K. Dick, adapté au cinéma par Harrison Ford, il est difficile de savoir lequel, du film ou du livre, a permis de découvrir l'autre.

Cependant, les commentaires de Mikel et Montalbano sur les films ou séries tirés de livres qu'ils avaient lus auparavant ne sont guère élogieux. Souvent, le film déçoit parce que la personne n'y retrouve pas les émotions ou les « images » suscitées par la lecture ou parce que l'adaptation n'est pas assez fidèle – reproche également fréquent au sujet des livres traduits ([chap. 8 : 4](#)). L'adaptation cinématographique d'un livre qu'on n'a pas aimé est parfois mieux perçue, justement parce qu'on n'a pas apprécié le livre.

*L'enquêtrice* : Est-ce que tu as lu *Harry Potter* ?

*Mi-Ying* : Oui on m'a prêté, mais je l'ai pas fini. C'était insupportable !

[rire]

*L'enquêtrice* : C'était en quelle langue ?

*Mi-Ying* : En anglais. Mais c'était long et tout, j'ai dit : « Ah mais non !

Je vais regarder le film et c'est bon. » [rire]

Quoi qu'il en soit, Julien indique que toutes les adaptations de comics ne déclenchent pas des ruées sur les rayons des librairies. La plupart n'ont d'effets qu'au moment du lancement – donc de la promotion – du film et « ça se calme très très vite ». Sauf *Batman*, dont l'impact sur les ventes de BD était « impressionnant », tant en anglais

---

<sup>60</sup> 3 romans de Dennis Lehane ont été, jusqu'à présent, adaptés au cinéma : *Mystic River* par Clint Eastwood, *Gone Baby Gone* par Ben Affleck et *Shutter Island* par Martin Scorsese.

<sup>61</sup> *Franck* : [...] *Da Vinci Code*, j'ai lu le livre parce que j'ai vu le film, en fait. J'ai vu le film, j'ai pensé : « OK. C'est un bon film » et j'ai lu le livre. Je l'ai acheté.

<sup>62</sup> FRAISSE, E., *Littérature et mondialisation*, 2012, p. 38. À propos de la « transmédiatisation » et la « transfictionnalité », soit la « circulation » d'éléments (personnages, trames, etc.) d'un support à l'autre et d'une œuvre à l'autre, voir : DA SILVA, M.-M., *Les nouveaux enjeux de l'enseignement de la langue et de la culture d'expression française*, 2013, chap. 6 ; PONS, C.-M., « Littérature populaire : le livre déterritorialisé », in MICHON, J. & MOLLIÉ, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 448-452 ; SAINT-JACQUES, D., « Le roman au delà du livre et de la nation », *ibidem*, p. 442-447.

qu'en français. La version originale semble souvent privilégiée après le visionnage de films ou de séries – ce qui profite à l'anglais puisque la majorité des allusions relevées concernent des productions américaines. Néanmoins, réaliser une adaptation prend du temps et les lecteurs ont souvent la possibilité de lire l'œuvre initiale en traduction.

#### 2.4. Par les enseignants

Alors qu'elle représente un des modes majeurs de recommandation en matière de lecture et qu'elle est, de ce fait, très précieuse aux yeux des éditeurs<sup>63</sup>, la prescription scolaire ou universitaire semble avoir des effets ambigus sur les pratiques des lecteurs. Elle apparaît bénéfique lorsqu'elle permet aux apprenants de découvrir des ouvrages qui leur plaisent ou les intéressent. Stéphane n'aurait peut-être pas lu d'œuvres de Brigitte Reimann, « une des romancières les plus célèbres de la RDA », si une enseignante d'allemand autrichienne ne lui avait pas fait étudier un de ses livres à Zurich. La prescription scolaire peut même donner le goût de la lecture de livres non illustrés, comme ça a été le cas pour Elvis adolescent.

*Elvis* : [...] Je me souviens très bien du premier livre que j'ai lu, c'est un livre en espagnol, c'est le premier roman que j'ai réussi à finir. Jusqu'alors, jusqu'en troisième – quatrième, je crois que c'était en quatrième – je n'ai lu aucun livre. Je n'arrivais pas à lire ; je ne lisais que des BD. Et c'est à partir de la quatrième – mon prof d'espagnol qui m'a fait découvrir... On était obligés de lire un livre en espagnol – je crois que c'était pas en quatrième, c'était en troisième. Et c'est à partir de là que j'ai eu une révélation. [...]

*L'enquêtrice* : Et c'était donc en France ? [...]

*Elvis* : Absolument. C'était en France. Un prof d'espagnol, mais en France. C'était incroyable. [*rire*] Voilà. On prend toujours des chemins étranges, dans la vie.

Lorsqu'elle est bien perçue, la prescription enseignante encourage le développement de pratiques de lecture autonomes et appréciées, en langues premières comme en langues étrangères. Montalbano, qui déclare avoir toujours été « encantado » (« ravi ») de lire des livres dans le cadre scolaire, a ainsi lu ses premiers romans en français et en anglais. Dani a d'abord été contrainte de lire des ouvrages en français dans le lycée bilingue qu'elle fréquentait, mais « le plaisir » et l'envie « de maintenir un peu la langue » ont

---

<sup>63</sup> Les maisons d'édition rivalisent d'inventivité pour inciter les enseignants à prescrire leurs ouvrages : « dossiers de l'enseignant » inclus dans le paratexte, « mailing de masse », fiches pédagogiques téléchargeables sur la Toile, invitations à des avant-premières d'adaptations cinématographiques, etc. BOULAIRE, C., « Les mutations de l'édition et de la presse jeunesse », in MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Où va le livre ?*, 2007, p. 148-149. Cela vaut aussi pour les ouvrages en langues étrangères : les sites ou pages des collections « Paper Planes » chez Didier, « Dual Books » chez Talents Hauts et, dans une moindre mesure, « lire en anglais » chez Zulma courtisent explicitement les enseignants de langues. Sites des maisons d'édition (voir bibliographie) consultés en janvier 2013.

rapidement pris le relais des exigences professorales. Il arrive que des extraits lus en classe suscitent le désir de lire les ouvrages dont ils sont tirés ; les cours d'espagnol qu'Isaac a suivis pour préparer la *Selectividad*<sup>64</sup> lui ont ainsi « donné envie » de lire des livres en castillan – même si cette envie n'a pas débouché sur des lectures effectives.

Les expériences « heureuses » de lectures prescrites par des enseignants sont souvent associées à l'université (Milda, Franck, Akhil, Lou) ou à des cours de langue pour adultes (Stéphane). Les impositions lectorales dans les cursus primaires et secondaires – et parfois universitaires – ont généralement laissé de mauvais souvenirs aux lecteurs de cette enquête et de bien d'autres<sup>65</sup>. L'adolescente suisse portraiturée dans *La Culture des individus* rechignait à lire les textes en allemand obligatoire dans son lycée<sup>66</sup>. Quand Henri Beyle n'était pas encore Stendhal, les trois années qu'il a passées à lire pour apprendre le latin ont été « trois années de souffrance »<sup>67</sup>. Dans les références citées par les étudiants interrogés, les lectures identifiées comme obligatoires dans le cadre de leur formation au DUEF représentent environ 11 % (14 sur 124) des livres non aimés, contre environ 2 % (5 sur 266) des livres aimés.

En didactique des langues et des cultures, les chercheurs sont tentés d'attribuer le rejet des lectures en classe à la difficulté de lire en langue étrangère. Or, quand on analyse les discours des lecteurs, les obstacles linguistiques et culturels comptent relativement peu dans le déplaisir associé à ces lectures imposées. D'ailleurs, les principaux reproches faits aux lectures scolaires en langues étrangères portent sur les mêmes points que pour celles en langues premières : leur caractère obligatoire, le fait que les enseignants (seuls) choisissent les livres et la manière d'appréhender les textes.

Le premier point est aisément compréhensible. Dès lors qu'une lecture est imposée, elle perd une partie de son attrait potentiel. Isaac explique que l'insistance des enseignants en matière de lecture « emmerde plus qu'autre chose » : « Je pense qu'il faut faire aimer la lecture aux gens, et pas que ça soit un truc obligé. » Akhil raconte qu'il a « réagi mal » aux lectures « imposées à l'école, au lycée ». Taiga ne lisait pas les ouvrages qu'il était tenu de lire en anglais à l'adolescence. Même des lectrices qui lisaient déjà régulièrement pour leur plaisir, comme Samar, Oihana ou Stéphane, ont pu refuser de lire des livres prescrits dans le cadre scolaire.

---

<sup>64</sup> En Espagne, la *Selectividad* est l'examen écrit qui conditionne l'accès aux universités.

<sup>65</sup> Entre autres : COLLOVALD, A. & NEVEU, E., « Noirs plaisirs. Lectures et lecteurs de récits policiers », in EVANS, Christophe (dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet*, 2011, p. 144 ; DÉTREZ, C., « Du côté des lecteurs et des pratiques de lecture », in MOLLIÉ, J.-Y. (dir.), *Où va le livre ?*, 2007, p. 272-273 ; SCHÖN, E., « La "fabrication" du lecteur », traduit de l'anglais par Oristelle Bonis, in CHAUDRON, M. & SINGLY, F. de (dir.), *Identité, lecture, écriture*, 1993, p. 34.

<sup>66</sup> LAHIRE, B., *La Culture des individus*, 2004, p. 535.

<sup>67</sup> POULAIN, M., « Henri Beyle, dix ans, lecteur », *Nouvelle Revue de psychanalyse*, 1988, p. 150.

*L'enquêtrice* : Et est-ce que dans les cours que tu as suivis on t'incitait à lire ?

*Oihana* : Oui, les profs ils disaient au collège de lire des livres en anglais, en espagnol et tout.

*L'enquêtrice* : Mais vous le faisiez ?

*Oihana* : Non.

*L'enquêtrice* : Non ?

*Oihana* : Non.

*L'enquêtrice* : Et en basque on t'a conseillé de lire des livres ?

*Oihana* : Non, jamais. On m'a conseillé de parler avec les gens.

Il est intéressant de noter que les conseils des enseignants varient en fonction du statut plus ou moins « littéraire » de la langue cible, mais qu'Oihana a commencé à lire des livres en basque plus tôt qu'en castillan. C'est sans doute « le fait d'y voir un plaisir et non une contrainte » (Samar) qui a finalement poussé Oihana à lire en anglais et en espagnol dès que plus personne ne l'exigeait d'elle, de même que Samar est devenue une lectrice régulière de l'anglais longtemps haï. Pour Stéphane, la lecture de livres comme mode d'apprentissage de langues n'est efficace que s'il est « volontaire ».

À l'instar des recommandations médiatiques, la prescription enseignante est, en effet, souvent « à sens unique ». En France, même à l'université, elle se fait « de manière descendante, sur un mode quasi hiérarchique »<sup>68</sup>. L'enseignant parle de ses lectures, effectives ou supposées telles<sup>69</sup>, voire les impose à des étudiants qui n'ont guère leur mot à dire. Le fait que les ouvrages à lire soient unilatéralement choisis par les enseignants est un grief fréquent dans les entretiens<sup>70</sup>.

*L'enquêtrice* : Dans tous tes cursus, t'as jamais choisi un livre à étudier en classe ?

*Milda* : Non. Non, c'est toujours le prof. En fonction de ses intérêts personnels, bien sûr ! [*rires*] Parce que les livres d'exégèse, bon, c'est intéressant, mais je sais pas ce que je vais faire avec cet arabe du XI<sup>e</sup> siècle.

Quand il apprenait le serbe dans le cadre de ses études de relations internationales, Franck se voyait imposer la lecture de poèmes, alors qu'il avait surtout besoin de lire des articles ou essais politiques. Les réserves ne concernent pas que le genre éditorial ou les thématiques des ouvrages, mais aussi l'époque à laquelle ils ont été écrits. Ainsi, Mi-Ying ne comprend pas pourquoi, lors de son arrivée en France à l'âge adulte, on lui a fait apprendre le français en lisant Michel de Montaigne et François Rabelais : « En fait

---

<sup>68</sup> FRAISSE, E., « Les chemins de la lecture à l'université », in FRAISSE, E. (dir.), *Les Étudiants et la Lecture*, 1993, p. 245-246.

<sup>69</sup> Voir : BAYARD, P., *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*, 2007.

<sup>70</sup> Cette « double contrainte » qu'est aujourd'hui la lecture scolaire, qui exige des élèves qu'ils aient « envie » de lire et qu'ils s'intéressent « spontanément » à des ouvrages qu'on leur impose, apparaît bien dans cet extrait d'entretien cité par Joëlle Bahloul : « “Les livres que tu lis à l'école, tu n'as pas toujours envie de les lire, parce que tu n'as pas toujours le droit de choisir les livres que tu as envie de lire ” (E1, ouvrière, 19 ans, titulaire d'un CAP). » BAHLOUL, J., *Lectures précaires*, 1987, p. 29.

c'est ridicule. L'étranger qui étudie comme ça, un an ou deux ans, tu lui apprends des trucs comme ça, il sait même pas le français moderne. »

Souvent, le refus de lire dans une langue est associé aux manières de lire en classe (Stéphane). « Décortiquer une pièce » (Anne), réclamer un « compte-rendu de lecture » qu'on pourrait trouver sur Internet (Isaac) ou exiger une compréhension exhaustive des textes peuvent « dégoûter » les lecteurs (Samar). Selon Martine Burgos, de telles activités sont parfois peu pertinentes, voire contre-productives, car alors l'institution oblige l'élève à « s'ignorer lui-même en tant que lecteur réel » et « lui dénie le droit d'interpréter, d'entrer en interaction comme sujet avec le monde du texte »<sup>71</sup>.

Ce n'est pas la lecture de livres à des fins d'apprentissage que les lecteurs rejettent, puisque beaucoup se sont mis à lire des livres en langues étrangères dans ce but. Leurs critiques des lectures scolaires concernent avant tout le décalage qu'ils observent entre ce qu'on leur impose de lire, ou la manière dont on leur demande de lire, et les finalités de leur apprentissage – sans même parler de leurs centres d'intérêt. Par conséquent, un des meilleurs moyens d'inciter les apprenants à développer des pratiques autonomes de lecture dans une langue serait de les considérer comme *déjà* autonomes en leur laissant le choix de leurs lectures<sup>72</sup>.

*L'enquêtrice* : Et y'a déjà eu des profs ou des techniques qui t'ont fait aimer [la lecture] ?

*Isaac* : Plus une histoire de qu'est-ce que le prof choisit de te faire lire. Ou s'il te dit de lire ce que tu veux.

## 2.5. Par le « bouche-à-oreille » anonyme

Les institutions scolaires ne sont pas seules à imposer des lectures. Dans certains milieux, il est des « contraintes, sociales ou intériorisées par mille relais, qui font de la lecture un *devoir* », et des lectures soi-disant « libres » s'avèrent obligatoires<sup>73</sup>.

Nous vivons encore dans une société, en voie de disparition il est vrai, où la lecture demeure l'objet d'une forme de sacralisation. Cette sacralisation se porte de manière privilégiée sur certains textes canoniques – la liste varie selon les milieux – qu'il est pratiquement interdit de ne pas avoir lus, sauf à être déconsidéré.<sup>74</sup>

---

<sup>71</sup> BURGOS, M., « Lecteurs experts, lecteurs convers », *Pratiques*, 1992, p. 58-59.

<sup>72</sup> On rejoint ici une des conclusions de Chiara Bemporad : « Chez les étudiantes interviewées, en effet, la rencontre avec un livre lu pour le plaisir est apparue déterminante pour créer un attachement à la langue-cible et pour déclencher l'engagement dans la lecture. Pour permettre ce cercle vertueux, tous les textes de tous les genres sont potentiellement valables [...]. Il me semble primordial que le lecteur-apprenant puisse se prendre en main et décider en toute liberté, et que toute ressource qu'il se donne pour s'engager dans la lecture en langue étrangère soit encouragée, pour respecter sa subjectivité, ses goûts et ses intérêts. » BEMPORAD, C., *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues...*, 2012, p. 315.

<sup>73</sup> BARTHES, R., « Sur la lecture », in *Le Bruissement de la langue*, 1984, p. 40 (il souligne).

<sup>74</sup> BAYARD, P., *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*, 2007, p. 14.

Implicites, de telles prescriptions n'en sont pas moins fortes et poussent à la lecture d'ouvrages locaux ou non, en langue première ou étrangère. En Suisse, Stéphane a lu *The Seven Pillars of Wisdom* de T. E. Lawrence en VO parce qu'elle en avait « beaucoup entendu parler ». Gulo s'est senti obligé de lire « des livres dont on parlait », de John Steinbeck ou de George Orwell (voir [chap. 6 : 4](#)). Évoluant dans le milieu de l'art contemporain hexagonal, Taiga s'est forcé à lire *L'Innomable* de Samuel Beckett.

*Taiga* : [...] Bon, parfois y'a « ce qu'il faut lire » entre guillemets.

*L'enquêtrice* : C'est-à-dire ?

*Taiga* : Les auteurs, des auteurs à ne pas rater ou peut-être à connaître comme... l'auteur anglais qui a écrit en français... Beckett.

En France encore, Lou lit les écrivains espagnols dont elle a « entendu parler ». Samar ne lit des romans d'auteurs nord-africains que si « c'est le genre de machin qu'il faut lire du moment ». En Catalogne, Montalbano a estimé qu'il devait lire *Bartleby* de Herman Melville et *À la recherche du temps perdu* de Marcel Proust parce qu'ils appartiennent à « la cultura general literaria » (« la culture générale littéraire ») et que ne pas savoir ce qu'est la madeleine de Proust peut, parfois, s'avérer problématique.

Ce « bouche-à-oreille » diffère de la prescription par les proches par son caractère diffus, plus ou moins anonyme, et l'obligation voilée qu'il peut véhiculer. Ces impositions discrètes ne poussent pas qu'à lire des classiques, mais aussi des best-sellers moins légitimes. Michael rapporte que *Who moved my cheese?* de Spencer Johnson, livre de développement personnel sorti en 1998, serait « une lecture obligatoire dans certaines banques » ; c'est d'ailleurs dans la banque où il travaille qu'il a été enjoint à le lire.

La plupart de ces prescriptions ont, dans ce corpus, une dimension transnationale. Les frontières passent plutôt entre « cultures » professionnelles ou milieux sociaux au sens large qu'entre entités « culturelles » territorialisées. Seule Oihana déclare lire « les auteurs connus » en basque, parce que « c'est [sa] culture ». Pour les autres, les influences évoquées sont rarement « locales », ou alors les localités se conjuguent.

*L'enquêtrice*: ¿Y cuál son los best sellers en francés? ¿Son los mismos que en la parte castellana?

*Mercedes Zendrera*: A menudo. Es que procuramos – cuando un libro sale best seller en español, procuramos tenerlo en francés. Porque mucha gente lo pide ¿no?, siente curiosidad porque oye hablar mucho de este libro. Entonces procuramos tenerlo en francés.

*L'enquêtrice*: ¿Y también los que son, como el Stéphane Hessel, best sellers en Francia?

*Mercedes Zendrera*: Sí.

*L'enquêtrice*: ¿Tienen las dos influencias? ¿La de aquí y la de ahí?

*Mercedes Zendrera*: Sí. Exactamente.<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> *L'enquêtrice* : Et quels sont les best-sellers en français ? Ce sont les mêmes que dans la partie castillane ? *Mercedes Zendrera* : Très souvent. C'est qu'on tâche de – quand un livre devient un best-

## 2.6. Par les proches

Les conseils des proches et discussions sont particulièrement prisés par les peu et moyens lecteurs doutant de leur « culture littéraire ». Ce sont également ceux dont les lectures de loisir semblent le plus influencées par leur entourage immédiat.

*Lou* : Pfff... [...] j'aime bien qu'on me conseille. [...] Parce que je m'y connais pas assez en littérature ou en auteurs pour...

À l'inverse, ceux qui lisent le plus ou qui ont une plus grande confiance en leur jugement lectoral, comme Stéphane ou Montalbano, ont plus souvent le sentiment de prescrire que de recevoir des conseils.

*Montalbano*: [...] Pero en general me dejo recomendar poco porque tengo bastante – es de las pocas cosas que tengo un criterio bastante formado.<sup>76</sup>

Les recommandations d'ouvrages peuvent venir du conjoint, de la famille ou des amis – parfois des trois. Au delà de leur finalité concrète, les conseils de livres nourrissent les relations car les livres « correspondent » souvent aux proches qui les prescrivent, remarque Violeta. Même si les conjoints ne sont « presque jamais d'accord » sur les livres qu'ils lisent, comme Akhil et sa femme, « c'est une façon de partager ». À l'instar des échanges et cadeaux, les conseils de lecture s'inscrivent dans les relations familiales de ceux qui parlent « bouquins » avec leurs parents ou leurs frères et sœurs (Milda, Stéphane, Violeta, Isaac, Akhil, Oihana, Montalbano, Elvis).

La migration peut cependant couper les liens sociaux engageant à la lecture : Chloé regrette ses amis ukrainiens avec lesquels elle discutait de romans policiers. Permettre aux demandeurs d'asile et primo-arrivants précaires de nouer de telles formes de sociabilité est d'ailleurs une des fonctions de la bibliothèque du CIC genevois. Alors qu'ils peuvent lire dans leurs langues sur Internet ou les entendre à la télévision, des usagers préfèrent venir à la bibliothèque, où un bénévole parlant leur-s langue-s première-s leur conseillera tel ou tel ouvrage à rapporter dans leur foyer. Là encore, le livre est « un bon prétexte » pour créer des liens sociaux.

Ces liens peuvent pousser à la lecture de livres en langues différentes lorsque chaque proche conseille des ouvrages dans sa langue de prédilection. Les prescripteurs sont alors associés à des livres précis, des genres éditoriaux ou des langues de lecture. Mikel relie l'espagnol et la poésie aux amis qui lui ont fait « aimer » l'un et l'autre.

---

seller en espagnol, on tâche de l'avoir en français. Parce que beaucoup de gens le demandent, non ?, ils éprouvent de la curiosité parce qu'ils entendent beaucoup parler de ce livre. Donc on tâche de l'avoir en français. *L'enquêtrice* : Et aussi ceux qui sont, comme celui de Stéphane Hessel, des best-sellers en France ? *Mercedes Zendera* : Oui. *L'enquêtrice* : Ils ont les deux influences ? Celle d'ici et celle de là-bas ? *Mercedes Zendera* : Oui. Tout à fait.

<sup>76</sup> *Montalbano* : [...] Mais en général je me laisse pas beaucoup conseiller parce que j'ai pas mal – ça fait partie des rares choses pour lesquelles j'ai un goût suffisamment formé.

*Violeta*: [...] [Una amiga] suele aconsejarme libros en español, porque ella lee casi siempre español. Mi madre en catalán porque ella lee casi siempre en catalán [...]. Bueno, la madre de Isaac en francés. Aunque, como también lee en español a veces pregunta: “¿Has leído esto?” Y si no lo he leído me digo: “Voy a mirar, porque si a ella lo ha gustado, a mí me gustará también.” Y [otra amiga]... en catalán casi nunca, pero en español y en francés.<sup>77</sup>

Toutefois, Milda, Stéphane, Violeta, Samar et Montalbano constatent qu'il n'y a pas toujours adéquation entre la langue dans laquelle ils lisent un livre et celle dans laquelle ils en parlent. Avec les deux amies qui lui conseillent des ouvrages en espagnol et en français, Violeta parle toujours en catalan.

Comme lorsqu'ils font des cadeaux, les lecteurs tâchent d'adapter leurs conseils aux langues qu'ils savent lues par leurs proches. À défaut de connaître toutes leurs langues de lecture, ils se rabattent, par prudence, sur des langues dont ils seront sûrs – ce qui profite aux langues soit locales, soit très dominantes.

*L'enquêtrice* : Est-ce que tu as l'occasion de discuter de tes lectures avec ton entourage ?

*Samar* : En anglais, en français, en arabe, oui. En espagnol et en italien... La semaine dernière avec un copain parce qu'il se trouve que j'ai appris qu'il lisait l'espagnol, mais c'est tout. Mais sinon, il peut m'arriver d'avoir lu un roman en espagnol, de l'avoir trouvé bien et de le conseiller à quelqu'un sachant qu'il ne lit pas l'espagnol, mais de le lire dans la langue qu'il comprend. Ça, ça peut m'arriver, mais je sais pas si je penserais spontanément, en fait. Je penserais spontanément... Par exemple, si je lis un roman en arabe, je ne penserai pas à le conseiller – même si je l'ai beaucoup aimé – à une personne dont je sais qu'elle ne parle pas arabe. Et je crois que c'est valable pour les autres langues, sauf peut-être pour l'anglais parce que j'estime peut-être que tout est accessible... Je connais personne qui parle pas anglais, c'est tout. Comme je pars du principe qu'en anglais tout est traduit, c'est vrai que j'ai moins cette barrière-là.

---

<sup>77</sup> *Violeta* : [...] [Une amie] me conseille des livres en espagnol, parce qu'elle lit presque toujours en espagnol. Ma mère en catalan parce qu'elle lit presque toujours en catalan [...]. Bon, la mère d'Isaac en français. Même si, comme elle lit en espagnol des fois elle demande : « Tu as lu ça ? » Et si je l'ai pas lu je me dis : « Je vais voir, parce que si elle a aimé, ça me plaira aussi. » Et [une autre amie]... en catalan presque jamais, mais en espagnol et en français.



### 3. Conclusion du chapitre

S'« il n'y a pas d'effet mécanique de l'augmentation de l'offre sur les transformations de la demande »<sup>78</sup>, les bouleversements qui touchent le secteur du livre à l'échelle mondiale ont des effets sur les comportements des personnes. Certes, le multilinguisme de l'offre ne « fabrique » pas forcément des lecteurs plurilingues. Mais pour développer ou conserver des pratiques plurilingues de lecture, il faut bien que les individus aient, d'une manière ou d'une autre, accès à des livres en différentes langues.

L'intensification des flux transnationaux de livres imprimés – vendus dans les grandes chaînes culturelles ou de plus modestes librairies « étrangères » –, l'essor de la vente en ligne puis de la numérisation des livres, au cours des vingt dernières années, favorisent le multilinguisme de l'offre dans un contexte donné. Cette diversification linguistique est également le fait d'instances non commerciales, en particulier de bibliothèques qui, à des fins de recherche ou d'intégration sociale, mettent de plus en plus de livres en langues minorées ou non locales à disposition de leurs usagers.

La circulation accrue des livres et la multiplicité des instances prescriptrices semblent profiter d'abord aux langues à large diffusion. Néanmoins, des langues dominées peuvent en bénéficier. Bien que son catalogue numérique soit constitué à 90 % d'ouvrages en anglais, Amazon vend aussi des e-books en basque et en catalan. Les librairies de Bayonne importent des ouvrages en basque publiés côté espagnol ; la bibliothèque du CIC permet l'emprunt de livres en kurde, en mongol ou en créole à Genève. En dépit de leurs divergences, les différents acteurs du livre participent tous, à leur façon, à ce double mouvement de standardisation et de diversification qui caractérise la mondialisation culturelle.

De leur côté, les lecteurs recourent à de multiples « tactiques »<sup>79</sup> pour se procurer des livres en différentes langues. Les inégalités entre idiomes de publication peuvent ainsi

---

<sup>78</sup> FABIANI, J.-L. & SOLDINI, F., *Lire en prison*, 1995, p. 30.

<sup>79</sup> Michel de Certeau appelle « tactiques » les « *manières d'employer* les produits imposés par un ordre économique dominant » : « [La] “tactique” [est] un calcul qui ne peut pas compter sur un propre, ni donc sur une frontière qui distingue l'autre comme une totalité visible. La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. Elle s'y insinue, fragmentairement, sans le saisir en son entier, sans pouvoir le tenir à distance. Elle ne s'impose pas de base où capitaliser ses avantages, préparer ses expansions et assurer une indépendance par rapport aux circonstances. [...] Beaucoup de pratiques quotidiennes (parler, lire, circuler, faire le marché ou la cuisine, etc.) sont de type tactique. Et aussi, plus généralement, une grande partie des “manières de faire” : réussites du “faible” contre le plus “fort” (les puissants, la maladie, la violence des choses ou d'un ordre, etc.), bons tours, arts de faire des coups, astuces de “chasseurs”, mobilités manœuvrières, simulations polymorphes, trouvailles jubilatoires, poétiques autant que guerrières. Ces performances opérationnelles relèvent de savoirs très anciens. [...] Dans nos sociétés, elles se multiplient avec l'effritement des stabilités locales comme si, de ne plus être fixées par une communauté circonscrite, elles se désorbitaient, errantes, et assimilaient les consommateurs à des immigrants dans un système trop vaste pour qu'il soit le leur et tissé trop serré pour qu'ils puissent lui échapper. » CERTEAU, M. de, *L'Invention du quotidien I* [1990], 2007, p. XXXVII, XLVI-XLVII & p. 53.

être (partiellement) compensées par la diversité de leurs modes d'approvisionnement, en fonction de leur lieu d'habitation, leurs moyens financiers, leurs possibilités de déplacement et leurs réseaux de sociabilité. Cette multiplicité est à la fois facteur et conséquence du plurilinguisme de leurs pratiques de lecture. D'une part, la pluralité des formes d'accès aux livres est une condition à la réalisation de ces pratiques plurilingues. D'autre part, en étant clients de librairies et de sites Internet, usagers de bibliothèques, diffuseurs et prescripteurs informels, les lecteurs participent à la circulation accrue des livres et de leurs langues. Bref, les individus ne font pas que subir la mondialisation culturelle, ils en sont aussi des acteurs.

Imprimés ou numériques, tous les livres en toutes langues ne sont pas disponibles partout<sup>80</sup> et les canaux de prescription n'encouragent pas la lecture des mêmes ouvrages en tous lieux. Pour être efficaces, les conseils d'enseignants en matière de lecture en langues non locales doivent tenir compte des moyens dont disposent leurs apprenants, ainsi que des réseaux de diffusion des biens culturels accessibles localement, qu'ils soient commerciaux, institutionnels ou informels, « physiques » ou numériques. D'autant plus que la diversification des modes d'accès aux livres paraît cruciale dans le développement de pratiques autonomes de lecture, en langues premières et étrangères.

En effet, pour utiles qu'ils soient, les centres de ressources dédiés à l'auto-apprentissage et les bibliothèques scolaires ou universitaires ne permettent pas deux actes essentiels aux yeux des lecteurs. Le premier est l'achat des livres, démarche d'*appropriation matérielle* qui permet de lire sans limite de temps et de faire du livre un objet domestique que le lecteur pourra relire à sa guise. Quand il n'est pas imposé par les institutions éducatives, l'achat d'un livre constitue aussi, par métonymie, un acte d'*appropriation symbolique* de la langue dans laquelle il est publié.

*Stéphane* : [...] en anglais, on avait toujours eu des profs qui essayaient de nous faire lire en anglais et moi... ben j'avais jamais réussi à lire quoi que ce soit en anglais avant finalement de débarquer à New York et puis... Et puis aller de moi-même chez le marchand de livres d'occasion, et puis de farfouiller !

Une autre fonction du livre, celle d'objet d'*échange* social, s'accommode mal avec l'emprunt en bibliothèque. Offerts, prêtés ou seulement conseillés, les livres participent – à l'instar d'autres biens culturels – à des relations amicales, familiales ou amoureuses. La valeur affective des ouvrages offerts ou recommandés par des proches favorise, elle aussi, la familiarisation avec de nouvelles langues de lecture, en particulier pour ceux qui ont des rapports malaisés avec les livres. Les livres qui circulent dans les cercles

---

<sup>80</sup> Même l'accès aux ressources numériques varie en fonction des contextes ; par exemple, les législations et leurs applications concernant le téléchargement changent d'un État à un autre.

informels ont donc souvent plus d'impact sur l'appropriation linguistique que ceux dont la lecture est imposée dans un cadre d'apprentissage formel.

D'ailleurs, les prescriptions enseignantes semblent mieux perçues et suivies lorsqu'elles s'adressent à des « acteurs sociaux » avant tout, c'est-à-dire des lecteurs avec des goûts, et des objectifs d'apprentissage propres – donc potentiellement différents des goûts et des attentes de leurs enseignants –, qui peuvent eux-mêmes jouer le rôle de prescripteurs formels ou informels. Prendre en considération les lectures autonomes sans chercher à les contrôler, valoriser des formes de sociabilité autour des livres qui échappent à « l'imposition magistrale »<sup>81</sup> ou la renversent, favoriser sans exiger la coexistence de pratiques dans des cadres distincts, sur différents supports et à des fins diverses, tels sont les défis posés à un enseignement des langues réellement tourné vers l'autonomisation des apprenants dans un contexte mondialisé.

---

<sup>81</sup> FRAISSE, E., « Les chemins de la lecture à l'université », in FRAISSE, E. (dir.), *Les Étudiants et la Lecture*, 1993, p. 246.

**PARTIE III :**  
**PRATIQUES PLURILINGUES**  
**DE LECTURE DE LIVRES**

## CHAPITRE 6 :

### FINALITÉS DES PRATIQUES DE LECTURE

*Thanh, de son côté, était l'étudiant rêvé de tous les professeurs. Il était le premier de la classe, l'élève modèle, comme à l'époque, à Lan Giang. Il adorait l'anglais et déployait dans son apprentissage toute l'énergie de son rêve brisé de devenir le grand mathématicien national. Très vite, dictionnaire en main, il s'était mis à lire des romans en anglais.*

Un jour je me mettrai à l'italien pour lire les œuvres de Casanova. Avec l'usage de la langue, je comprendrai mieux les mœurs et l'âme italiennes. Mes questions recevront sans doute des réponses précises.

*C'était son projet d'avenir, après les cours d'anglais.*

Duong Thu Huong, *Sanctuaire du cœur*, 2011, p. 508.

La plupart des recherches sur la lecture divisent cette activité en deux types opposés dont les noms changent, mais pas ce qu'ils recouvrent : lecture « scolaire » contre lecture « privée »<sup>1</sup>, lecture « domestiquée » contre lecture « sauvage » ou « naturelle »<sup>2</sup>, lecture « imposée » contre lecture « braconnée »<sup>3</sup>, etc.<sup>4</sup> Selon François de Singly, cette dichotomie est liée au « modèle de l'identité contemporaine » qui voudrait qu'on soit compétitif et efficace dans les sphères publiques, plus relâché et enclin à la subjectivité, en privé. Une « dualité » qui se reflète dans les activités lectorales en leur associant des rôles distincts selon les contextes qui les conditionnent.

---

<sup>1</sup> DEMOUGIN, P. & MASSOL, J.-F. (dir.), *Lecture privée et lecture scolaire*, 1999.

<sup>2</sup> SÉOUD, A., *Pour une didactique de la littérature*, 1997, p. 69. Il emprunte l'expression « lecture sauvage » à Yves Bonnefoy : BONNEFOY, Y., « La poésie et l'université », in BERTAND, D. & PLOQUIN, F. (coord.), *Recherches & Applications*, 1988, p. 39.

<sup>3</sup> CHARTIER, A.-M., DEBAYLE, J. & JACHIMOWICZ, M.-P., « Lectures pratiquées et lectures déclarées : réflexions autour d'une enquête sur les lectures d'étudiants en IUFM », in FRAISSE, E. (dir.), *Les Étudiants et la Lecture*, 1993, p. 89.

<sup>4</sup> Il existe bien d'autres possibilités de catégorisation. Par exemple, des sociologues ont proposé de diviser les lectures selon 4 finalités : « lecture de divertissement (lire pour s'évader), lecture didactique (lire pour apprendre) et lecture de salut (lire pour se parfaire), toutes irréductibles à la lecture esthète (lire pour lire) ». MAUGER, G. & al., *Histoires de lecteurs*, 1999, p. 393. Dominique Maingueneau a distingué les « lectures », qui « sont individuelles » et « s'épuisent en quelque sorte dans leur propre activité », des « surlectures », « prises dans des pratiques institutionnelles » qui « aboutissent à la production d'un nouveau texte ». MAINGUENEAU, D., « Lecture et surlecture », in GODARD, A. & al. (dir.), *L'Expérience de lecture et ses médiations*, 2011, p. 53. En didactique de la littérature, on oppose fréquemment la lecture « ordinaire » à la lecture « littéraire », « savante » ou « experte ». Dans ce cas, la division s'appuie moins sur les finalités que les façons de lire. Voir à ce sujet : DUFAYS, J.-L., « Lecture littéraire vs lecture ordinaire : une dichotomie à interroger », in JOUVE, V. (dir.), *L'Expérience de lecture*, 2005, p. 309.

La lecture, surtout la lecture de livres, a pour objectif :

- d'une part la formation de la valeur scolaire (ou professionnelle). Cette première fonction est construite souvent par les individus sous la catégorie de lecture-contrainte, dictée par une autorité extérieure, parents ou enseignants ;
- d'autre part le support de la révélation de son « moi ». Cette seconde fonction relève du registre de la lecture-libre, de la lecture-plaisir, elle doit permettre à chacun de se trouver soi-même par le détour magique de l'imaginaire.<sup>5</sup>

En didactique des langues et des cultures, cette opposition est fréquemment juxtaposée à celle entre langues premières et étrangères. Les lectures « scolaires » s'effectuant en langue étrangère, elles héritent des dimensions contraignantes et déplaisantes des lectures obligatoires, tandis que les lectures en langue-s première-s se trouvent, par contraste, assimilées aux lectures « naturelles » ou « authentiques », censées être caractérisées par la liberté et le plaisir de lire.

Or, si l'opposition entre lectures imposées et lectures choisies figure dans les discours de nombre d'interviewés ([chap. 5 : 2.4](#)), la ligne de partage ne passe pas nécessairement entre lectures en langues premières et étrangères. Et se contenter de l'opposition « lecture-contrainte » scolaire contre « lecture-plaisir » privée revient à laisser de côté de pratiques qui soit n'entrent dans aucune de ces deux catégories, soit comportent à la fois une part de contrainte et une part de liberté ou de plaisir<sup>6</sup>. C'est pourquoi on analysera ici les pratiques de lecture déclarées par les personnes interrogées selon leurs finalités, c'est-à-dire les objectifs de lecture, les raisons de lire. Elles seront elles-mêmes regroupées sous 6 étiquettes provisoires, qui ont plus vocation à structurer le présent chapitre qu'à établir une typologie, car elles ne sont pas exhaustives et nullement exclusives, ainsi qu'on le verra en conclusion.

## 1. Lire pour réfléchir, connaître, comprendre

La lecture d'ouvrages est, de longue date, associée à l'acquisition de savoirs et à l'émulation de la pensée. On distinguera momentanément les lectures effectuées dans ces buts selon qu'elles s'inscrivent dans les activités d'études, professionnelles ou para-

---

<sup>5</sup> SINGLY, F. de, « Le livre et la construction de l'identité », in CHAUDRON, M. & SINGLY, F. de (dir.), *Identité, lecture, écriture*, 1993, p. 132-133. Cette opposition binaire n'est pas le seul fait des chercheurs : « Les enquêtés opposent très fréquemment – quelles que soient leur condition sociale – travail (scolaire aussi bien que professionnel), contraintes, efforts, fatigue, tensions, complications, difficultés, contrariétés, “prises de tête”, soucis ou stress, d'une part, et détente, relâchement, délassement, décontraction, décompression, laisser-aller, facilité et défoulement, d'autre part. » LAHIRE, B., « Individu et mélange des genres », *Réseaux*, 2004, p. 100.

<sup>6</sup> C'est flagrant quand on interroge des lecteurs adultes, mais des pratiques de lecture échappant à cette dichotomie sont, sans doute, également observables chez des lecteurs plus jeunes.

professionnelles<sup>7</sup> des interrogés ou qu'elles sont présentées comme des lectures « pour soi » à des fins de formation intellectuelle, spirituelle et « culturelle ».

### 1.1. Lectures à des fins d'études et professionnelles

Toutes les activités n'exigent pas la lecture de livres. Des personnes « actives » ou retraitées n'avaient pas – ou plus – besoin de lire des livres pour leur travail lors de leur entretien : Stéphane (employée de banque), Mi-Ying (cadre en marketing), Ento (métallier), Chloé (agricultrice), Anne et Amelia (retraitées).

*L'enquêtrice* : Et pour ton travail, ça t'arrive de lire des livres... ?

*Mi-Ying* : Non, en marketing, non. Pas du tout. Non. C'est très documents internes, des Power Point, des trucs comme ça.

Néanmoins, les 18 autres interviewés sont amenés à lire des livres dans le cadre de leurs études ou de leur emploi. Parmi les 90 répondants au questionnaire, 72 ont déclaré lire des livres pour leur travail et quasiment tous à des fins d'études – à l'exception d'une non-réponse et une réponse à côté. Le “desarrollo profesional” (« développement professionnel ») était la première raison de lire avancée par les adultes migrants interrogés par la Fundación Germán Sánchez Ruipérez à Madrid<sup>8</sup>.

La limite entre lectures d'études et lectures professionnelles n'est pas toujours facile à tracer, puisqu'elles peuvent avoir les mêmes supports, formes et finalités – notamment dans les secteurs scientifiques – ; c'est pourquoi on a choisi de ne pas les dissocier. La plupart des supports évoqués sont des essais techniques ou scientifiques, sauf lorsqu'une des activités des interrogés est la traduction d'ouvrages littéraires (Milda, Gulo, Sargon, Lou) ou l'enseignement et l'étude de langues (Samar, Dani, Ush). Sargon et Taiga, qui travaillent entre autres dans la restauration, utilisent des ouvrages culinaires dans un cadre professionnel.

De telles lectures peuvent constituer la majorité des pratiques lectorales d'une personne ; c'est, par exemple, le cas de Gulo (doctorant et assistant de recherches), d'Akhil (réalisateur de documentaires), de Giselle (formatrice d'adultes). D'autres, comme Franck (consultant en lobbying) ou Milda (doctorante en sociologie), lisent environ un livre sur deux pour leur travail. Certains, comme Michael (employé de banque), ne lisent que ponctuellement des livres liés à leur activité professionnelle.

---

<sup>7</sup> On peut considérer que les travaux de traduction de Milda et Gulo, par exemple, relèvent du « para-professionnel », car même s'ils ne sont guères rémunérateurs et ne constituent pas leur occupation principale, ils ressemblent grandement à des activités professionnelles.

<sup>8</sup> FUNDACIÓN GSR, *La percepción de los inmigrantes sobre la lectura*, 2009, p. 36.

L'anglais prédomine parmi les langues de lecture dans les cadres professionnels et d'études<sup>9</sup>. Parmi les 18 lecteurs lisant des livres dans ces contextes, seules 2 lectrices ne lisent pas en anglais pour leur travail : Giselle utilise l'espagnol et le français ; Violeta, le castillan et, dans une moindre mesure, le catalan. À l'inverse, 3 lecteurs lisent exclusivement en anglais à des fins professionnelles : Michael dans la finance, Elvis et Montalbano dans le secteur médical. Les 12 autres lecteurs lisent en anglais et dans au moins une autre langue, généralement dominante dans leur lieu de résidence (français, castillan, catalan). D'autres langues jouent cependant un rôle dans les lectures professionnelles en sciences humaines (arabe pour Milda et Samar, turc pour Gulo et Dani, kurde pour Gulo, hébreu pour Ush), liées aux médias (français, allemand et portugais pour Akhil), à la traduction (arabe pour Sargon, espagnol pour Lou) et à la communication d'entreprise (norvégien pour Franck).

Du côté des répondants au questionnaire, le français, langue dominante de leur pays d'accueil, et l'anglais sont les plus souvent cités comme langues de lecture de livres à des fins d'études ou professionnelles, présentes et passées<sup>10</sup>. Des langues peu diffusées, telles que le géorgien, l'arménien ou l'ouïgour, sont toutefois mentionnées. Les réponses des étudiants montrent que leurs lectures de formation ou professionnelles se réalisent ou se sont réalisées majoritairement en plusieurs langues, premières *et* étrangères.

	lectures d'études obligatoires		lectures d'études choisies		lectures professionnelles		lectures de loisir	
	nbre de réponses	%	nbre de réponses	%	nbre de réponses	%	nbre de réponses	%
L1-s	10	11 %	11	12 %	19	21 %	19	21 %
LE-s	36	40 %	27	30 %	16	18 %	7	8 %
L1-s & LE-s	42	47 %	49	54 %	37	41 %	62	69 %
non-réponses	2	2 %	3	3 %	18	20 %	2	2 %
<b>totaux</b>	<b>90</b>	<b>100 %</b>	<b>90</b>	<b>100 %</b>	<b>90</b>	<b>100 %</b>	<b>90</b>	<b>100 %</b>

Fig. 29. Lectures d'études, professionnelles et de loisir des répondants au questionnaire : parts des langues premières et étrangères.

Durant leur formation au DUEF, les lectures obligatoires à des fins d'études concernaient toutes, à priori, des ouvrages en français<sup>11</sup>. Pourtant, il y a peu d'écart entre les lectures d'études « obligatoires » et « choisies » puisque, dans les deux cas, c'est

<sup>9</sup> Outre des langues locales (castillan, catalan, galicien), les 14 professionnels interrogés par Javier Candeira lisaient surtout en anglais, certains aussi en français et en italien. CANDEIRA, J., "Avatares de la lectura profesional, 1980-2000", in MILLÁN, J. A. (coord.), *La lectura en España*, 2008, p. 254-255.

<sup>10</sup> La plupart des répondants ont cité leurs différentes langues de lecture sans donner d'indices temporels. Néanmoins, quelques-uns ont précisé qu'ils ont dû lire, par le passé, des ouvrages dans des langues différentes de celles de leurs études ou travail actuels. Par exemple, à la question « En quelle(s) langue(s) lisez-vous des livres pour vos études (lectures obligatoires) ? », un Roumain de 27 ans ayant étudié l'économie et le journalisme répond : « français (avant : roumain, anglais) » (Q46).

<sup>11</sup> Certains étudiants suivent un cursus universitaire (licence, CAP, etc.) en parallèle du DUEF, mais il s'agit d'une minorité et, en outre, ces études se font essentiellement en français.



l'alliage de langues premières et étrangères qui est le plus fréquent. Assimiler les lectures en langues étrangères aux seules lectures imposées n'a donc pas de pertinence pour ce public, ni pour les lecteurs interviewés. C'est d'ailleurs dans le domaine des lectures « de loisir » que le plurilinguisme lectoral obtient le plus haut pourcentage.

Enfin, notons que, si certaines langues ne sont pas lues dans le contexte professionnel ou d'études – le basque pour Lou, par exemple –, certaines ne sont lues que dans ces domaines. C'est le cas de l'anglais pour Milda, Isaac et Taiga, du portugais et de l'allemand pour Akhil, du français, de l'italien et du portugais pour Sargon. Dani lit parfois des articles scientifiques en italien ou en espagnol, sans avoir formellement appris ces langues et presque uniquement pour ses recherches.

*Sargon*: [...] Y poco poco, también, el francés, italiano y portugués, pero libros que consulto. [...] Yo he hecho estudios en lingüística histórica comparada, entonces si necesitaba consultar cosas sobre la lengua francesa, italiana y portuguesa pues... Si necesitaba consultar un libro escrito en una de esas lenguas, pues, lo hacía.<sup>12</sup>

Cet usage limité n'est pas toujours définitif : une langue uniquement lue dans un cadre d'études ou professionnel peut finalement être lue à d'autres fins, comme l'arabe pour Samar. Milda envisage de lire en anglais autre chose que de « la littérature académique ». À l'inverse, une langue qui était utilisée pour différents types de lectures peut, au fil des ans, se retrouver cantonnée à des lectures professionnelles, comme l'anglais pour Ush au moment de l'entretien.

La dimension contraignante de telles pratiques de lecture est sujette à nuances. Les lecteurs ne sont pas tous enthousiastes à leur sujet, bien entendu. Lou ne lirait pas d'elle-même en anglais si ses études de traduction-interprétariat ne l'exigeaient d'elle. Gulo s'en plaint parce qu'elles concurrencent des lectures à d'autres fins.

*Gulo* : Franchement, actuellement, j'arrive pas [à lire pour mon plaisir]. Mais j'ai toujours l'espoir que je pourrai le faire après la thèse. Mais je prendrai du temps, ça c'est sûr. Je voudrais le faire, parce que ça fatigue, les recherches et tout ça, ça fatigue et puis, en fin de compte, voilà, même si on fait une thèse, c'est... ça va, hein, c'est pas grand-chose ; c'est pas la même chose que la littérature, les livres, prendre du plaisir quand on lit.

Pour autant, même chez ceux qui regrettent de trop lire pour leurs études ou leur travail, ces lectures « passent » mieux que leurs anciennes lectures scolaires, parce qu'elles sont liées à leurs intérêts professionnels et qu'ils décident généralement, sinon des supports, du moins de la façon dont ils les lisent.

---

<sup>12</sup> *Sargon* : [...] Et un petit peu, aussi, le français, italien et portugais, mais des livres que je consulte. [...] J'ai fait des études de linguistique historique comparée, donc j'avais besoin de consulter des choses sur la langue française, italienne, portugaise donc... Si j'avais besoin de consulter un livre écrit dans une de ces langues, donc, je le faisais.

## 1.2. Lectures de formation personnelle

### 1.2.1. Formation intellectuelle

D'ailleurs, certains des ouvrages que les personnes lisent ou voudraient lire pour elles-mêmes peuvent se révéler très proches – par leur genre éditorial, leurs thématiques, etc. – de ceux qu'elles lisent dans le cadre professionnel<sup>13</sup>. Outre des romans, Gulo comptait, après son doctorat, relire des travaux de philosophes (Aristote, Hannah Arendt, etc.) découverts durant ses études. Giselle lit, pour son travail et pour elle-même, des livres politiques et sociologiques qui l'aident à « comprendre des phénomènes actuels », lui donnent « une vision prospective du monde, de la société ». Difficile de déterminer à quelle catégorie appartiennent les lectures philosophiques de Taiga (serveur et artiste plasticien), puisque leurs auteurs (Michel Foucault, Gilles Deleuze, etc.) sont des références « incontournables » dans le monde de l'art contemporain français, mais qu'il les présente comme des sources de plaisir et d'enrichissement personnel.

Toujours est-il que la lecture de livres est, pour de nombreux interviewés, un moyen d'acquérir des connaissances. Anne lit sur « tout ce qui [l']intéresse », dont la politique et l'économie. Mi-Ying est, depuis son enfance, fascinée par l'astronomie. Michael est intéressé par des ouvrages de développement personnel. Franck recherche des livres dont il pourra “draw lessons” (« tirer des leçons ») applicables dans son quotidien. Montalbano apprécie ceux qui contiennent des “verdades universales, que a todo el mundo le vale” (« vérités universelles, qui valent pour tout le monde »).

Comme les lectures d'études et professionnelles, ces pratiques lectorales d'autoformation s'appuient sur des genres éditoriaux relativement divers, des fictions et des non-fictions. Aucune généralité ne se détache quant aux langues employées : ces lectures s'effectuent en langues premières ou étrangères, selon les livres disponibles dans le contexte, les langues des versions originales et les éventuelles traductions.

### 1.2.2. Réflexion spirituelle

Les livres peuvent aussi être des supports de réflexion spirituelle. Quoiqu'il ait été « catéchisé en basque », c'est surtout en français que Mikel lit des essais ou entretiens sur la religion chrétienne. Taiga a lu « des livres sur le bouddhisme ou des livres bouddhiques simplement, en japonais ». En lisant le roman *The Da Vinci Code* de Dan Brown, en norvégien ou en anglais, Franck “started to think about religion and God”

---

<sup>13</sup> La distinction n'est vraiment nette que chez les lecteurs exerçant dans le droit (Violeta) ou la médecine (Isaac, Oihana, Montalbano, Elvis), les ouvrages de ces domaines ne se confondant guère avec ceux qu'ils lisent à des fins non professionnelles.

(« [a] commencé à penser à la religion, à Dieu »). Une dimension spirituelle que Giselle a trouvée dans l'œuvre ésotérique d'Alejandro Jodorowsky, lue en espagnol.

*Giselle* : Et récemment j'ai presque tout lu de Alejandro Jodorowsky. [...] Tu vois, Alejandro Jodorowsky est venu à une époque où je m'interrogeais beaucoup sur la spiritualité. Et lui il a répondu à cette recherche à moi... euh... avec des livres sur *Les Évangiles pour guérir*, donc qui liaient l'appartenance religieuse à une partie des recherches spirituelles, etc.

Ces lectures sont surtout faites en langues premières, qui prédominent aussi dans les lectures d'ouvrages religieux déclarées par les étudiants : sur 53 répondants, 50 en avaient lus en langue-s première-s et 16 en langue-s étrangère-s. Mais on ignore s'ils ont lu des livres religieux par quête de spiritualité ou pour d'autres raisons (voir l'exemple de Montalbano, ci-après). Si, à l'échelle du globe, les lectures à des fins spirituelles s'effectuent souvent en langue non familiale ou dans une variété différente du parler vernaculaire<sup>14</sup>, il s'agit généralement de langues apprises durant l'enfance, donc de langues premières<sup>15</sup>. D'ailleurs, ces pratiques littéraires peuvent jouer un rôle crucial dans le maintien des langues premières et des sociabilités au sein des diasporas<sup>16</sup>.

### 1.2.3. Familiarisation culturelle

On peut situer dans ces lectures d'autoformation liées au contenu plus qu'à la langue des livres celles qui visent à acquérir des connaissances de type « anthropologique » sur une culture donnée. Cette finalité est bien connue des didacticiens, notamment de ceux qui travaillent sur l'enseignement des langues par la littérature.

[...] beaucoup plus que tout enseignement explicite, intentionnel, programmé de la civilisation, la littérature permet de connaître différents contextes sociaux, idéologiques, culturels et les comportements respectifs qui les caractérisent.<sup>17</sup>

Le souhait de mieux connaître d'autres cultures peut, en effet, être une incitation à la lecture. Ainsi, Chloé a beaucoup lu – en russe – sur l'histoire de France avant même de savoir qu'elle viendrait s'y installer. Montalbano, qui a lu le Coran en traduction

---

<sup>14</sup> OMONIYI, T., "Multilingualism and religion", in MARTIN-JONES, M. & al. (eds), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, 2012, pp. 347-365; ROSOWSKY, A., "Muslim, English, or Pakistani? Multilingual identities in minority ethno-religious communities", in MARTINEZ, P. & al. (dir.), *Plurilinguismes et Enseignement*, 2008, p. 127-137.

<sup>15</sup> Sauf, bien sûr, dans les cas de conversions engendrant l'apprentissage d'une langue liturgique.

<sup>16</sup> C'est le cas dans des familles chinoises chrétiennes auprès desquelles Danièle Moore a enquêté au Canada et celui de jeunes Coréennes-Américaines présentes dans l'étude de Hyungmi Joo. JOO, H., "Literacy practices and heritage language maintenance", in YI, Y. & HIRVELA, A. (eds), *Journal of Asian Pacific Communication*, 2009, pp. 86-87; MOORE, D., "Multilingual literacies and third script acquisition", *International Journal of Multilingualism*, 2010, pp. 327 & 329-330.

<sup>17</sup> ANTONOVA, V., « Un nouveau manuel de langue et littérature françaises », *Dialogues et Cultures*, 2004, p. 36.

castillane, lit pour découvrir “determinadas culturas, o determinadas maneras de hacer” (« des cultures particulières, ou des manières particulières de faire »). Chercher dans les livres des réponses aux questions que pose le quotidien dans le pays ou la région d’accueil est un réflexe pour certains migrants, notamment Giselle, dont presque toutes les lectures « libres » ont aussi une utilité professionnelle.

*Giselle* : [...] Un des premiers livres que j’ai lus, c’était Alain Touraine. Et... *Les Acteurs sociaux*. Parce que ça m’a servi à comprendre... Je travaillais tout le temps dans une association. De comprendre justement le monde associatif. J’étais assez ignorante de qu’est-ce que c’était la loi, les types d’associations, pourquoi les gens s’associaient, etc. Et lire Alain Touraine m’a servi à comprendre ça.

Mettre à disposition des migrants des ouvrages qui leur permettront de découvrir la ou les cultures de leur pays ou région d’accueil est une des fonctions des bibliothèques aux rayons multilingues ([chap. 5 : 1.4](#)). Des références données par les étudiants du DUEF laissent penser que la lecture de livres est, au moins pour certains d’entre eux, un moyen d’acquérir des connaissances sur la culture locale. C’est particulièrement le cas de *Métronome. L’histoire de France au rythme du métro parisien* de Lorant Deutsch et Emmanuel Haymann, lu en français (Q76), *La Révolution française* de Max Gallo, lu en français (Q72), ou encore *A Year in the Merde* de Stephen Clarke, roman sorti en 2004 narrant les mésaventures « culturelles » d’un Britannique à Paris, lu en version originale anglaise (Q36, Q53). Mais on verra que le désir d’intégration ne se traduit pas tant par la lecture de livres dont le contenu est susceptible d’apporter des informations culturelles que par la lecture d’ouvrages qui constituent, en eux-mêmes, des références valorisées dans une société ou un milieu social donné ([section 4](#)).

Dans l’ensemble, les lecteurs sont plus enclins à mentionner des lectures délibérément adaptées à des destinations de voyages, de séjours limités sans nécessité d’intégration.

*Dani* : [...] Parfois quand je pars en vacances ou en voyage, si c’est dans un pays que je connais pas, j’aime bien lire un livre qui est d’un auteur de... du pays ou... Je sais pas.

Lou a profité d’un stage en Aragon pour lire tout ce qu’elle trouvait sur le patrimoine archéologique de cette région d’Espagne. Mikel a découvert l’écrivain Ismaël Kadaré – lu en traduction française – en préparant un séjour en Albanie et c’est à travers les romans de José María Arguedas – lus en version originale espagnole – qu’il a tâché de comprendre les conflits qui déchiraient le Pérou dans les années 1980-1990. À l’inverse, Anne préfère « la surprise » et attendra d’être rentrée chez elle pour lire des ouvrages en lien avec ses voyages, car : « On découvre mieux quand on est tout à fait ouvert. » Quant à Amelia, elle aime lire sur la Suisse quand elle va en Suisse et sur l’Italie quand elle va en Italie, deux pays qu’elle connaît bien.

De telles lectures peuvent, en effet, concerner des cultures familières, même les cultures du ou des pays dans lesquels les interviewés ont grandi. Michael attend des livres, romans et surtout essais, qu'ils lui apportent « des connaissances historiques » y compris sur la Suisse. Tout en gardant des réserves vis-à-vis de ses cultures d'origine, Milda se remet à lire des essais en lituanien pour en savoir plus sur l'histoire littéraire de son pays natal et envisage de relire les classiques russes en français.

Néanmoins, lire des livres pour acquérir des compétences culturelles semble moins évident, aux yeux des lecteurs, que lire des livres pour acquérir des compétences linguistiques ([section 3.1](#)). L'acquisition de connaissances culturelles apparaît souvent comme un *effet* des pratiques de lecture plutôt qu'une *finalité*.

*L'enquêtrice* : Est-ce que par exemple y'a des choses que t'as comprises sur les Français grâce à des romans ou des BD ou... ?

*Milda* : Je crois que oui, mais là je pourrais pas te dire exactement. [...]  
C'est pas ça que je recherche, mais bien sûr, on apprend.

*L'enquêtrice* : D'accord. Mais c'est pas ton but quand tu prends un livre ?

*Milda* : Non.

La [section 4](#), puis le [chapitre 11 \(2.5\)](#) nous donneront l'occasion de revenir sur les liens entre lecture de livres et familiarisation culturelle. Remarquons simplement qu'on peut désirer s'initier à une culture par l'intermédiaire de livres dont les auteurs n'en sont pas originaires, par exemple à travers des récits de voyages ou des essais et romans qui s'en rapprochent. Il est également possible d'acquérir des connaissances sur une culture donnée en lisant dans une langue qui ne lui est pas traditionnellement associée, soit parce que le livre a été écrit dans une autre langue, soit par des traductions comme Chloé<sup>18</sup>. Bien que l'appropriation culturelle soit, en didactique, étroitement liée à la littérature, les lectures visant l'acquisition de savoirs de ce type ne s'appuient pas que sur des ouvrages littéraires : les lecteurs mentionnent aussi des essais et livres religieux. Et il y a de fortes chances que les livres pratiques (guides de voyage, livres de cuisine, etc.), ainsi que les bandes dessinées, constituent d'importantes sources d'information – rarement avouées, car moins légitimes – dans ce domaine.

---

<sup>18</sup> On le voit aussi dans ce témoignage de Jean-François Sené : « Je me rappelle, lors d'un séjour en Chine, mon émerveillement dans la plus grande librairie de Shanghai, *La Cité des livres*, sur Fuzhou Road [...]. Je suis sorti de cette *Cité des livres* avec un recueil de Lu Xun (Zhou Suren) traduites en anglais. Pourquoi en anglais ? me demanderez-vous. Peut-être parce que je voulais, en passant par une langue autre que la mienne ou que le chinois que je ne connais pas, conserver à ces récits un caractère singulier, "exotique". » SENÉ, J.-F., « La lecture, cette douce drogue », in SENÉ, J.-F. & SI YAN, J., *La Lecture*, 2012, p. 114-116.

## 2. Lire à des fins pratiques

Les lectures de la section précédente ont des points communs avec les lectures « utilitaires », censées guider une action concrète. Les frontières entre savoirs et savoir-faire ou entre différents types d'informations sont parfois ténues et une bonne part des lectures professionnelles – chercher un extrait d'ouvrage pour le faire lire en cours de langue, par exemple – ont une dimension pratique évidente. Pourtant, il est rare que les lectures pratiques quotidiennes soient spontanément évoquées lors des entretiens, car elles comptent parmi les moins valorisées des activités de lecture (voir [chap. 8 : 1.3](#)).

En raison de cette « indéclarabilité », on n'a d'autre choix que d'analyser les lectures à finalités « concrètes » en passant par le genre éditorial qui leur est assimilé, celui des livres pratiques – solution circonstancielle, qui ne doit pas faire oublier que les usages prévus et les usages effectifs sont deux choses différentes. Les lectures « au service d'autres activités » semblent, d'ailleurs, particulièrement échapper au secteur éditorial. Plusieurs lecteurs déclarent chercher des recettes de cuisine (Isaac, Samar, Oihana), des informations pour préparer des voyages (Franck, Montalbano) ou des conseils informatiques (Dani) sur des sites Internet plutôt que dans des livres.

Ces activités donnent pourtant lieu à des consultations d'ouvrages en langues variées : Stéphane a « des modèles de tricot » en anglais ; Montalbano se renseigne sur le jeu d'échecs en castillan ; Elvis jardine en français et en espagnol ; Chloé s'est documentée en russe à la naissance de son premier enfant. Les cases des livres pratiques (guides de voyage, livres de cuisine, de développement personnel ou d'activités manuelles) ont été largement cochées par les répondants au questionnaire : sur 90 étudiants, 87 ont déclaré en avoir lu, dont 85 en langues premières et 79 en langues étrangères. Ces usages sont donc très majoritairement plurilingues.

Les langues de lecture des guides de voyage et de randonnées sont fréquemment les langues dominantes du lieu de vie des personnes interrogées : français en France et Suisse romande (Stéphane, Gulo, Oihana, Anne, Michael, Mikel, Elvis), espagnol en Catalogne (Montalbano, Ento). Le catalan n'est guère évoqué sans doute, comme l'indique Mercedes Zendrera, parce qu'à l'exception des best-sellers du développement personnel et livres de cuisine, les livres pratiques sont rarement écrits ou traduits en catalan. Mikel a cependant déjà consulté des guides en basque. L'anglais est très souvent choisi (Stéphane, Gulo, Anne, Michael, Mikel, Montalbano), de même que les langues du pays ou de la région de destination, lorsqu'elles sont connues des lecteurs : allemand pour l'Allemagne (Michael), espagnol pour l'Espagne (Lou), etc.

Sargon déclare que la langue des ouvrages culinaires qu'il consulte lui est "indifférente". Les autres lecteurs qui cuisinent avec des livres le font souvent en langue-s familiale-s (Stéphane, Samar, Lou, Oihana, Michael) – car, comme le remarque Michael, cette activité a un lien avec la transmission<sup>19</sup> –, dans les langues non familiales qu'ils utilisent le plus au quotidien (français et anglais pour Dani), ou dans les deux : français et allemand pour Anne ; français et espagnol pour Elvis ; russe, ukrainien et français pour Chloé ; néerlandais et espagnol pour Ento ; espagnol, catalan et français pour Isaac. En outre, ce dernier cuisine parfois en anglais et Anne, en espagnol.

### 3. Lire pour s'appropriier ou se réappropriier des langues

#### 3.1. Améliorer ses compétences linguistiques

À bien des égards, il s'agit, là encore, d'une finalité « pratique », visant la réalisation d'actions concrètes de communication, et d'autoformation. Elle mérite cependant une section à part en raison du sujet du présent travail, de l'importance des données recueillies sur ce thème et de la complexité des comportements qui en découlent.

L'idée que lire des livres est un moyen d'apprendre les langues est extrêmement répandue, si bien que nombre d'individus réels<sup>20</sup> ou fictifs<sup>21</sup> en font une stratégie d'auto-apprentissage. 87 % des étudiants interrogés en 1984 au Pays basque espagnol par Mari Jose Olaziregi lisaient, entre autres, pour "mejorar su nivel lingüístico" (« améliorer leurs compétences linguistiques »)<sup>22</sup>. Les tactiques d'approvisionnement en livres deviennent alors avec des « tactiques d'apprentissage »<sup>23</sup>.

---

<sup>19</sup> Voir à ce sujet : MARGARITO, M., « Cuisines identitaires », *ÉLA*, 2008, p. 245-255.

<sup>20</sup> Exemples tirés de travaux de didactique des langues : BEMPORAD, C., *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues...*, 2012, voir notamment p. 283 et 292-293 ; LÜDI, G., « L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition /enseignement des langues », in MOCHET, M.-A. & al. (dir.), *Plurilinguisme et apprentissages*, 2005, p. 143 ; COTS, J. M. & NUSSBAUM, L., "Communicative Competence and Institutional Affiliation", *International Journal of Multilingualism*, 2008, p. 28 & 34 ; ROLLINAT-LEVASSEUR, È.-M., « Parcours de lecteurs en langue étrangère », in GODARD, A. & al. (dir.), *L'Expérience de lecture et ses médiations*, 2011, p. 237-258 ; ZARATE, G., « Mathias, Wolfgang, Maria, Albert et les autres », in COSTE, D. & al., *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, 2009, p. 41. Quelques exemples d'autobiographies littéraires : HOFFMAN, E., *Une vie entre les mots* [1976], 1979 ; MIZUBAYASHI, A., *Une langue venue d'ailleurs*, 2011 ; WOLFSON, L., *Le Schizo et les Langues*, 1970.

<sup>21</sup> Entre autres : DUONG, T. H., *Sanctuaire du cœur*, 2011, ÉNARD, M., *Rue des Voleurs*, 2012, LACHAUD, D., *J'apprends l'hébreu*, 2011, MEUR, D., *Les Vivants et les Ombres*, 2007, OULITSKAÏA, L., *Sincèrement vôtre, Chourik*, 2006, ROHÉ, O., *Défaut d'origine*, 2003, STYRON, W., *Sophie's Choice* [1976], 1981.

<sup>22</sup> OLAZIREGI ALUSTIZA, M. J., "Aproximación sociológica a los hábitos de lectura de la juventud vasca", *Oihenart*, 2000, p. 86.

<sup>23</sup> ADAMI, H., « L'acculturation linguistique des migrants : des tactiques d'apprentissage à une sociodidactique du français langue seconde », in EXTRAMIANA, C. & SIBILLE, J. (coord.), *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, 2008, p. 10-15.

La plupart des lecteurs interrogés justifient certaines de leurs pratiques de lecture de livres par le désir d'acquérir ou de renforcer leurs compétences linguistiques. Ils liraient donc, entre autres, en vue d'« avoir un bon niveau de langue » (Milda), « d'accélérer [leur] apprentissage » (Stéphane), d'« apprendre plus de vocabulaire » (Isaac), de se « mettre bien à niveau » (Oihana), “to improve the language” (Franck), etc. En réponse à la question sur leur-s éventuelle-s langue-s favorite-s pour la lecture de livres, une douzaine étudiants ont écrit qu'ils « préféreraient » lire, entre autres, en langues étrangères « car c'est un bon exercice pour apprendre la langue » (Q35, polonaise, 24 ans)<sup>24</sup>. Et 6 d'entre eux font référence aux gains lexicaux qu'ils en attendent.

« [...] même si parfois je doit consulter le dictionnaire, ça me fait plaisir de découvrir des nouveau mots en anglais et d'améliorer la langue anglais [*sic*]. » (Q37, roumaine, 28 ans)

Des personnes interrogées lisent des ouvrages afin d'améliorer leurs compétences à l'écrit dans une ou plusieurs langues, parce qu'ils ont besoin de rédiger dans le cadre professionnel (Milda, Violeta, Gulo, Ush) ou personnel (Amelia).

*Ush* : [...] Je vis avec un handicap – je disais ça à [ma femme] hier – un handicap linguistique parce que je m'exprime pas facilement... Pas à l'oral ! mais à l'écrit, le français est pénible. Non seulement ce que j'écris, stylistiquement, c'est un peu lourd, faut toujours que quelqu'un corrige ce que j'ai écrit, presque toujours, y'a des fautes. [...] Donc j'essaie de lire pour combler cette lacune.

D'autres lisent ou ont lu dans une langue en vue de mieux la parler. Lorsqu'elle était coordinatrice pour des associations portugaises en France, Giselle lisait des ouvrages – surtout de la poésie – en portugais, en vue de comprendre ce qui se disait dans cette langue durant les réunions. Taiga déclare qu'en lisant des livres, « on apprend à parler parce qu'il y a des conversations dedans aussi ». Sargon est du même avis.

Récurrente dans les discours portant sur les lectures en langues étrangères, cette démarche autodidactique peut s'appliquer à des lectures en langues premières<sup>25</sup>. Stéphane voit dans la lecture un moyen de « progresser sur le plan lexical » dans toutes ses langues, français compris. Lire de la littérature turque permet à Gulo de suivre les évolutions de sa première langue de scolarisation, de découvrir des mots et expressions qu'il ignore. En lisant, Montalbano accroît sa connaissance du lexique catalan. Quand elle parle de lire pour améliorer ses compétences en rédaction, Violeta fait référence à des textes en espagnol et catalan, puisqu'elle n'a guère besoin d'écrire en d'autres langues. Il n'y aurait pas, sur ce point, de différence fondamentale entre les lectures en

---

<sup>24</sup> Cela ne veut pas dire que les autres répondants ne lisaient pas de livres pour apprendre des langues ; la question n'avait pas pour but de récolter des réponses sur ce point spécifique.

<sup>25</sup> Phénomène qu'on retrouve dans : CONTRERAS, J., “Leer en tiempos modernos: adolescentes y jóvenes profesionales frente a la lectura”, in MILLÁN, J. A. (coord.), *La lectura en España*, 2008, p. 158.



langues premières et celles en langues étrangères, seulement des nuances selon les degrés de maîtrise des langues.

*Franck*: [...] I have, hum, I would say... three projects. One, with my boss, to read Norwegian books, just to refresh the language. Second, that also goes with English books, just to read, and just to refresh the language. And French, to learn the language. So... In Norwegian English to refresh, just to maintain the level, or to increase it. And French to increase.<sup>26</sup>

Un autre point mérite d'être souligné : le caractère délibéré des lectures à visées linguistiques<sup>27</sup>. C'est frappant dans les réponses des 12 étudiants qui « préfèrent » lire des langues dans lesquelles ils ne sont pas des plus à l'aise. L'une parle de « plaisir » (Q37) ; une autre écrit que « cela [l]'amuse aussi de lire en Français et anglais, pour améliorer [s]on vocabulaire et niveau [*sic*] » (Q30, mexicaine, 28 ans). Lycéennes, alors qu'elles rejetaient les prescriptions scolaires, Samar et Stéphane ont commencé à lire en espagnol en marge de leur apprentissage formel, mues à la fois par le désir d'apprendre la langue et de se prouver quelque chose : « Je sais pas si c'était pour m'améliorer ou juste pour voir si j'étais capable de lire » (Stéphane).

La démarche d'ouvrir un livre en langue étrangère, hors de toute imposition externe, relève alors de la « curiosité » (Samar, Gulo), du « défi » (Sargon, Elvis). Il s'agit moins d'apprentissage que d'auto-évaluation.

*Elvis* : [...] Au départ tu le prends un peu comme un défi : « Voyons, est-ce que je vais être capable de lire un livre entier en anglais ? »

Cette auto-évaluation, potentiellement valorisante, est d'autant plus efficace que les institutions éducatives ont placé le livre au-dessus de tout autre bien culturel. Mais elle ne peut naître de la contrainte scolaire, qui la transformerait en simple évaluation, lui ôterait son caractère ludique et sa dimension volontaire. Les lecteurs qui lisent des livres pour apprendre n'accueilleront pas d'un œil forcément favorable les lectures imposées par les enseignants : 3 des étudiants lisant volontiers en langue-s étrangère-s à des fins d'apprentissage ont déclaré n'avoir « pas aimé » des livres prescrits dans le cadre de leur formation (Q33, Q37, Q54). Les pratiques de lecture scolaires et celles à des fins d'apprentissage peuvent ne pas se recouper et même se concurrencer.

---

<sup>26</sup> *Franck* : [...] j'ai, hum, je dirais... trois projets. Un, avec mon boss, lire des livres en norvégien, juste pour rafraîchir la langue. Deux, c'est avec les livres en anglais, juste pour lire et rafraîchir la langue. Et en français, apprendre la langue. Donc... En norvégien et en anglais pour rafraîchir, juste pour garder le niveau, ou pour l'améliorer. Et en français pour l'améliorer.

<sup>27</sup> « 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. » ROLLINAT-LEVASSEUR, É.-M., « Parcours de lecteurs en langue étrangère », in GODARD, A. & al. (dir.), *L'Expérience de lecture et ses médiations*, 2011, p. 248.

Une autre dimension de ces lectures à visées d'apprentissage linguistique permet de comprendre ce décalage. Alors qu'il existe bien d'autres façons de pratiquer des langues, des personnes interrogées préfèrent se retrouver seules avec un livre.

*Milda* : [...] je préfère lire, pour apprendre la langue, que parler. Parce que c'est plus facile que de trouver les gens... euh... T'as pas honte de ton mauvais niveau. Alors qu'avec les gens y'a toujours d'autres facteurs qui interviennent. Ben en arabe par exemple, c'est toujours compliqué parce que je me sens tout de suite très conne. C'est toujours... oui, c'est... plus compliqué. Et lire, c'est toi et le bouquin. Personne va te juger, personne... oui, c'est ça.

Quand elle parle en anglais ou en espagnol, Oihana se sent « cruche » et préfère donc lire des livres dans ces langues. Montalbano parle du “sentido de ridículo” (« sentiment de ridicule ») qui rendrait la parole plus difficile que la lecture. Violeta se sent beaucoup plus “gandula” (« flemmarde ») quand elle doit parler français que pour ouvrir un livre dans cette langue, notamment parce que : “Nadie sabe si lo estoy leyendo o no. Si entiendo o no.” (« Personne ne sait si je suis en train de lire. Si je comprends ou pas. ») Toute production ou interaction contient implicitement une forme d'évaluation et est susceptible d'activer un sentiment d'insécurité linguistique<sup>28</sup>. Dans les pratiques de réception, quand elles ne sont pas contrôlées par des instances externes, le récepteur est en quelque sorte protégé par le caractère immatériel de ce qu'il produit (sens, images, émotions, réflexions...)<sup>29</sup>. L'invisibilité de la lecture a donc aussi ses avantages. Toutefois, l'idée qu'« on apprend en lisant » est si banale qu'elle en devient suspecte<sup>30</sup>. C'est certainement en raison des liens anciens et étroits entre les livres et l'école qu'elle a pu s'établir aussi solidement. Elle ne fait pourtant pas l'unanimité : Ento, découragé par les livres, n'aurait pas l'idée d'améliorer ainsi son niveau de catalan. C'est en lisant la presse que Mikel a acquis des compétences littéraires en basque, sa langue paternelle ; il préfère donc lire des journaux pour progresser en anglais.

*L'enquêtrice* : C'est plus facile ?

*Mikel* : Oui. Enfin, il me semble que c'est plus facile. Parce que tu as de la diversité dans un quotidien, tu vois, y'a différentes rubriques. Donc y'a des rubriques sur lesquelles j'accroche, tu vois, sur le thème, et c'est relativement court donc je peux avoir l'impression d'avoir

---

<sup>28</sup> COSTE, D., « Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique », *L'École Valdôtaine*, 2001, lu en ligne ; STRATILAKI, S., *Discours et représentations du plurilinguisme*, 2011, p. 270.

<sup>29</sup> ROLLINAT-LEVASSEUR, È.-M., « Parcours de lecteurs en langue étrangère », in GODARD, A. & al. (dir.), *L'Expérience de lecture et ses médiations*, 2011, p. 246 et 249.

<sup>30</sup> « 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. » ROLLINAT-LEVASSEUR, È.-M., « Parcours de lecteurs en langue étrangère », in GODARD, A. & al. (dir.), *L'Expérience de lecture et ses médiations*, 2011, p. 254. Pour des lectures en langues à priori premières, voir : TALPIN, J.-M., « Quelques enjeux psychiques de la lecture pour la construction du sujet », *Le Français aujourd'hui*, 1999, p. 71.

épuisé l'article si tu veux sans... Je peux arriver à un sentiment de réussite plus facilement qu'en lisant un ouvrage où je sais que, euh, j'en aurai marre ou je serai tout le temps avec mon dico, tu vois, et j'aurai l'impression d'être en situation d'échec. Dans un article de journal, je le lis – il peut faire une demie page – et je le relis comme je le faisais en basque et je le fais en anglais aussi. Et puis, ben, jusqu'au moment où je pense avoir compris, même s'il y a des mots qui me manquent je pense avoir compris le sens et je suis content.

D'ailleurs, des interviewés qui s'adonnent à la lecture de livres en vue d'améliorer leurs compétences linguistiques, ne sont pas convaincus de l'efficacité de cette pratique. Milda et Violeta se demandent si « parler » ne serait pas plus « essentiel » ou “más útil” (« plus utile »). Giselle finit par déclarer que la communication orale est beaucoup plus importante que la lecture. En apprenant le serbe, Franck s'est aperçu que : “if you don't speak a language, you'll never be able to speak it. Just by learning and reading books it doesn't make sense” (« si tu ne parles pas une langue, tu ne seras jamais capable de la parler. Juste en apprenant et en lisant des livres, ça ne rime à rien »). Outre les conversations, c'est la télévision qui a « beaucoup aidé » Isaac à apprendre le catalan.

*Stéphane* : [...] Comme j'avais vu que [lire des livres,] c'était une technique qui avait bien fonctionné pour l'anglais, je me suis dit que ça allait peut-être accélérer mon processus d'apprentissage. Mais ce qui était totalement faux ! Parce que, finalement, comme je me suis attaquée directement à des choses bien trop difficiles pour moi, j'en ai retiré aucun bénéfice immédiat.

Nombre de lecteurs lisent donc des livres pour apprendre des langues, alors qu'ils doutent de l'efficacité de ces pratiques sur leurs compétences linguistiques. Samar et Stéphane donnent chacune une piste pour comprendre ce paradoxe. La première indique que c'est surtout ses rapports affectifs à l'anglais et l'arabe qui se voient modifiés par ses pratiques de lecture (voir [chap. 11 : 1.3](#)). La deuxième déduit de ses premières expériences de lecture en allemand : « Par contre pour l'entretien c'est pas mal. » Lire des livres apparaît moins comme une façon d'*apprendre* les langues – même si les personnes peuvent améliorer, ce faisant, leur « niveau » – que de se les *approprier*<sup>31</sup>, se familiariser avec elles sans crainte d'un jugement extérieur, et de les *garder*. Les finalités linguistiques de cette activité ne seraient donc pas que cognitives mais aussi – d'abord ? – affectives.

---

<sup>31</sup> Voir sur ce point : BEMPORAD, C. & JEANNERET, T. (coord.), *Études de lettres*, 2007 ; ROLLINAT-LEVASSEUR, É.-M., « Parcours de lecteurs en langue étrangère », in GODARD, A. & al. (dir.), *L'Expérience de lecture et ses médiations*, 2011, p. 254.

### 3.2. Ne pas oublier des langues

Comme l'ont noté Chiara Bemporad et Thérèse Jeanneret, la lecture de livres – pas seulement littéraires – et l'appropriation des langues étrangères sont généralement « des activités à rythme lent » qui s'inscrivent « dans la durée »<sup>32</sup>. Cette inscription dans le temps fait que bien des enquêtés vont utiliser cette activité pour rester, à long ou moyen terme, en contact avec certaines de leurs langues. Trop peu évoquée en didactique, sans doute parce qu'elle déborde des cadres d'apprentissage formel, cette démarche semble très répandue<sup>33</sup> et peut s'avérer cruciale aux yeux des lecteurs.

*Samar* : [...] j'aurais pu tout à fait oublier l'espagnol, que j'ai appris finalement que trois ans dans ma vie, y'a maintenant dix ans. Ce serait affreux, si je n'avais pas continué à lire.

Les langues concernées sont parfois des langues étrangères dans lesquelles les personnes n'ont jamais été immergées, comme l'espagnol pour Samar. Mue par « la sensación de perder un idioma » (« la sensation de perdre une langue »), Violeta s'est mise à lire des romans en anglais : « No quiero olvidar del todo algo que yo sabía. » (« Je ne veux pas complètement oublier quelque chose que je savais. ») Une étudiante dominicaine de 24 ans, n'ayant pas vécu en territoire anglophone, écrit qu'elle lit en anglais « pour aider à [s]a mémoire à se retrouver avec la langue anglaise [sic] » (Q20). Ayant « moins de possibilités de pratiquer » le turc, Dani s'« efforce de penser ou de lire, pour ne pas le perdre ». Pour elles comme pour Oihana, la lecture est alors un moyen de ne pas oublier les acquis de situations d'apprentissage formel.

Dans d'autres cas, l'objectif des lectures est de « garder » des langues dans lesquelles les personnes ont vécu, mais qui sont peu présentes dans leur environnement actuel. Ces langues peuvent être étrangères, comme l'allemand pour Stéphane ou l'espagnol pour Lou, qui lit pour « [s]e réapproprier la langue ». Mais des migrants vivant en contexte alloglotte lisent pour ne pas oublier leur-s langue-s première-s<sup>34</sup>. Dani déclare en riant

---

<sup>32</sup> BEMPORAD, C. & JEANNERET, T., « Langues étrangères : quelles lectures pour quelles appropriations ? », in BEMPORAD, C. & JEANNERET, T. (coord.), *Études de lettres*, 2007, p. 6-7.

<sup>33</sup> BEMPORAD, C., *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues...*, 2012, voir notamment le témoignage d'Asha, de langue première russe, qui lit des livres en anglais « pour ne pas l'oublier », p. 292. Georges Lüdi et Bernard Py évoquent le cas d'un Suisse romand vivant à Bâle dans les années 1980, qui ne retourne guère dans sa région d'origine mais continue à pratiquer le français, notamment grâce la lecture de livres ou de journaux. LÜDI, G. & PY, B., *Être bilingue* [1986], 2003, p. 36. Les lecteurs plurilingues de l'entourage d'Olivier Donnat liraient fréquemment des livres en plusieurs langues afin de ne pas les « perdre ». Entretien avec Olivier Donnat, 26/11/2012.

<sup>34</sup> « La lecture de livres et périodiques peut contribuer fortement au maintien des contacts entre le migrant et sa région d'origine. Mais, pour le travailleur espagnol dont la formation scolaire est limitée et pour qui le texte écrit ne joue pas un grand rôle, l'importance de la lecture est restreinte, ce qui n'est pas le cas pour beaucoup de Suisses alémaniques. » LÜDI, G. & PY, B., *Être bilingue* [1986], 2003, p. 43

qu'elle lit « pour ne pas oublier le bulgare ». On a vu que Franck lisait des ouvrages en norvégien – et en anglais – “to refresh the language”<sup>35</sup>.

*Ush* : [...] Comme je parle pas beaucoup l'hébreu au quotidien, ça me permet de garder un lien plus dynamique avec la langue. Plus vif.

De telles pratiques concernent aussi des langues locales dont l'usage ne va pas de soi, parce qu'elles ont été apprises sur le tard, comme le français pour Milda, ou qu'il s'agit d'une langue première mais dominée : Lou lit des livres de peur d'« oublier le basque ». Les lectures de remémoration peuvent même s'effectuer en langues locales dominantes. Stéphane relit volontiers des classiques en français dans cette optique alors qu'elle vit en Suisse romande. Quand elle est en Espagne, Lou « [va] tout faire pour [s]'imprégner », y compris lire des livres. C'est dans la même optique qu'Oihana choisit de lire des livres en espagnol avant d'aller en Espagne et en anglais avant un court séjour à Seattle. De même, Anne lira plus volontiers en castillan en Espagne.

La lecture de livres permet de compenser l'éloignement avec les locuteurs d'une langue, mais elle n'est pas seulement un palliatif à la communication orale. Lire des livres se présente comme un moyen possible de continuer à « pratiquer » une langue hors de son territoire traditionnel, de préparer un séjour en zone alloglotte ou de renforcer une situation d'immersion.

### 3.3. Lire pour lire des langues

Lire serait un moyen d'« en bouffer le plus possible », a déclaré Stéphane à propos de l'anglais, c'est-à-dire d'intérioriser ses langues de lecture, ce qui est encore une façon de se les (ré)approprier<sup>36</sup>. Il arrive à certains lecteurs de lire des livres pour, en quelque sorte, « refaire le plein » d'une ou plusieurs langues, sans nécessairement viser l'amélioration ou le maintien de compétences linguistiques.

*Samar* : [...] Ça peut être en n'importe quelle langue. Mais... ce qu'il y a, c'est que quand je vais dans une librairie souvent, à l'avance, j'ai des espèces d'envies de lire dans une langue en particulier. Donc je sais que là je vais me rendre au rayon livres en anglais, parce que là j'ai envie de lire en anglais en fait, ou au rayon espagnol parce que ça fait super longtemps que j'ai pas lu en espagnol et que ça me manque.

---

<sup>35</sup> La presse joue aussi, pour presque tous les lecteurs interrogés vivant en milieu alloglotte, un rôle similaire. C'est principalement en lisant la presse que Franck “stay in touch” (« garde contact ») avec l'albanais et le norvégien, ses langues premières, et le serbe, langue apprise plus tard.

<sup>36</sup> « “Digérer”, “assimiler”, “dévorer” un livre : la métaphore à laquelle recourt le langage de tous les jours (et ce dès la plus haute antiquité) n'est en rien innocente. La récurrence de cette métaphore suggère que, comme la traduction, la dévoration du livre inclut une dimension d'appropriation, de destruction et de transformation du texte proposé à la lecture. » FRAISSE, E. & MOURALIS, B., *Questions générales de littérature*, 2001, p. 258. Voir aussi : CHARTIER, R., « L'Imaginaire du livre aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles », *Conférences sur l'imaginaire social du livre*, 2008.

Stéphane relit régulièrement des classiques, en français ou en anglais, « pour le plaisir de la langue ». Oihana déclare s'être mise à lire en anglais parce qu'elle « aime l'anglais » et Lou en espagnol qu'elle « adore, comme langue ». Gulo lit depuis peu en zazaki, sa langue familiale, avec un plaisir qui ne dépend guère des supports de lecture. Aux dires d'Adriana Mumenthaler, les usagers de la bibliothèque du CIC viennent d'abord y chercher des langues, avant d'y chercher des livres.

Ce désir de lire les langues pour elles-mêmes n'est pas exclusif et peut très bien se conjuguer avec d'autres finalités. Il semble s'appuyer sur les similitudes entre lire et penser : Dani essaye de faire l'un et l'autre pour ne pas oublier le turc. Quand elle lit, Violeta se retrouve à penser en français “sin dar[s]e cuenta” (« s'en [s']en rendre compte ») ; ce qui serait, selon Isaac, beaucoup plus facile en lisant qu'en parlant.

*Isaac* : [...] En plus quand t'as un personnage qui pense, t'apprends à penser comme lui. Et puis ça dépend comment tu lis, mais moi quand je lis dans ma tête j'entends les mots dans ma tête, et ça te fais aussi penser dans cette langue.

C'est pourquoi, chez certains, la lecture ne peut pas plus être remplacée qu'elle ne peut se substituer aux autres pratiques langagières. Cette activité, non pas meilleure que les autres, mais complémentaire, leur permettrait d'entretenir des rapports particulièrement intimes avec leurs différentes langues.

### 3.4. Lire en version originale

Les temps sont révolus où nous apprenions le norvégien rien que pour pouvoir lire Ibsen.<sup>37</sup>

Cette phrase tente de faire passer le cas bien particulier de James Joyce ([chap. 1 : 5.2](#)) pour une généralité – comme si tous ses contemporains avaient fait de même –, afin de mieux pleurer sur le prestige perdu de la culture lettrée. Mais le poète britannique Adam Thorpe, qui en est l'auteur, n'a certainement pas mené une étude démontrant qu'aucun apprenant de norvégien dans le monde n'est aujourd'hui mû par le désir de lire les œuvres de Henrik Ibsen ou de tout autre auteur écrivant dans cette langue.

Étudiant, le philosophe Marc Froment-Meurice avait appris l'allemand pour lire les travaux de Martin Heidegger en version originale<sup>38</sup>. Alors qu'il travaillait comme ouvrier, Erri de Luca a appris l'hébreu pour lire la Bible dans le texte<sup>39</sup>. La traductrice

---

<sup>37</sup> THORPE, A., « Au delà du bureau politique », in COLLECTIF, *L'Europe lit*, 2010, p. 19.

<sup>38</sup> FROMENT-MEURICE, M., « Tourner la page ? », *Nouvelle Revue de psychanalyse*, 1988, p. 178.

<sup>39</sup> « Je suis devenu un maçon qui lit les Saintes Écritures. Les Saintes Écritures sont pleines de maçons. Presque aucun livre de l'Ancien Testament n'est dépourvu du verbe *banà*, “construire”. J'ai étudié l'hébreu ancien afin de pouvoir lire ces pages dans leur langue maternelle. Ce fut un petit effort tant de fois récompensé par le bonheur de parvenir à comprendre cette écriture. Comprendre quoi ? Rien de plus

Erika Abrams se serait mise au tchèque pour lire Ladislav Klíma dans sa langue<sup>40</sup>. Un tiers des 44 étudiants chinois apprenant le français interrogés par Agnès Pernet-Liu, en 2007, déclaraient que « la littérature a influencé leur choix d'étudier le français »<sup>41</sup>. Une telle démarche n'a rien de « révolu », ni même de désuet puisque, depuis une trentaine d'années, les cours de japonais ont été pris d'assaut par des amateurs de mangas<sup>42</sup>.

Plusieurs interviewés se sont mis à lire dans une langue pour lire sans le filtre de la traduction. Violeta a tenté de lire des livres en italien – langue qu'elle a peu étudiée –, mais elle n'est pas allée jusqu'au bout, car cette finalité de lecture entraine en concurrence avec une autre : lire pour se détendre, sans dictionnaire ni effort de concentration. Montalbano a pris des cours d'allemand en vue de lire des philosophes germanophones ; son internat de médecine ne lui a pas permis de mener ce projet à bien.

*Montalbano*: [...] descubrí que era un idioma muy rico que hay muchos... bueno que la filosofía y muchos autores importantísimos han escrito en alemán. Y lo estudié para saber leerlo.<sup>43</sup>

En revanche, Elvis qui cherchait, avec ses premières lectures en anglais, à « [s]e rapprocher de la forme – enfin de l'écriture originale » a continué de lire en anglais.

Sans avoir déclenché de pratiques de lecture dans une langue précise, la prédilection pour la VO est exprimée dans presque tous les autres entretiens. Elle apparaît aussi dans des réponses d'étudiants pour justifier leur préférence ou absence de préférence pour une ou plusieurs langues de lecture. 15 des répondants au questionnaire ont fait part de leur goût pour la lecture de livres « dans la langue d'origine » (Q73). Plusieurs des lycéens et jeunes professionnels interrogés par Jesús Contreras présentent l'accès à la « versión original » comme une raison déterminante de lire en langues étrangères<sup>44</sup>. Le désir de lire en VO n'est donc pas mort avec James Joyce et constitue un facteur important de diversification linguistique des pratiques de lecture. Il est toutefois moins limpide qu'il n'y paraît, comme on aura l'occasion de le voir ([chap. 8 : 4](#)).

---

que la lettre toute nue. Quant à ses sens infinis, je ne les ai même pas effleurés avec mes maigres moyens de lecteur. » DE LUCA, E., *Première heure* [1997], 2003, p. 15.

<sup>40</sup> Écrivain tchèque (1878-1928). POPA, I., « Importer en provenance d'espaces "périphériques" », in SAPIRO, G. (dir.), *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*, 2009, p. 395-396.

<sup>41</sup> PERNET-LIU, A., « L'enseignant natif de FLE face à la perception de la littérature française par des apprenants chinois », *Synergies Chine*, 2009, p. 30.

<sup>42</sup> ALLISON, A., « La culture populaire japonaise et l'imaginaire global », *Critique internationale*, 2008, p. 21 ; BOUISSOU, J.-M., « Pourquoi aimons-nous le manga ? », *Cités*, 2006, p. 79-80 ; KAHN, A. & RICHARD, O., *Les Chroniques de Player One*, 2010, p. 280 ; VANHÉE, O., « La lecture de mangas par les adolescents », in EVANS, C. (dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet*, 2011, p. 178.

<sup>43</sup> *Montalbano* : [...] Après j'ai découvert que c'était une langue très riche et qu'il y a beaucoup... enfin que la philosophie et beaucoup d'auteurs hyper importants ont écrit en allemand. Et je l'ai appris pour savoir le lire.

<sup>44</sup> CONTRERAS, J., « Leer en tiempos modernos: adolescentes y jóvenes profesionales frente a la lectura », in MILLÁN, J. A. (coord.), *La lectura en España*, 2008, p. 162 y 164.

#### 4. Lire pour acquérir du capital symbolique

En s'appuyant sur les notions de « capital linguistique » et de « capital culturel », deux formes de « capital symbolique » tel que le concevait Pierre Bourdieu<sup>45</sup>, Chiara Bemporad a élaboré celle de « lecture-capital » pour désigner – entre autres – les pratiques de lecture qui visent à acquérir des savoirs culturels socialement valorisés et donc potentiellement exploitables, notamment dans le domaine professionnel<sup>46</sup>. Ce type de lecture est particulièrement visible quand « le fait de pouvoir dire [qu'on connaît] un texte » devient « plus important que la connaissance de ce texte en tant que tel »<sup>47</sup>. Il n'empêche pas la « lecture-plaisir », mais il donne aux pratiques de lecture « une valeur d'échange, et non une valeur d'usage », pour reprendre les mots de Michel de Certeau, et en fait un « moyen d'obtenir des avantages sociaux »<sup>48</sup>.

C'est pour cette raison qu'une doctorante en arts plastiques, croisée à la BPI par Françoise Gaudet, lisait *Madame Bovary* de Gustave Flaubert en arabe.

Nassira, qui est étrangère, se sent obligée de lire « des livres très connus » dont lui parlent ses amies françaises ; « quand (elle) cherche un livre à lire, c'est toujours un livre qui a eu un prix ».<sup>49</sup>

De même, Yrma, une des étudiantes interrogées par Chiara Bemporad, préfère lire « des auteurs connus », en l'occurrence classiques (Guy de Maupassant, Honoré de Balzac, Jean-Paul Sartre, etc.), en version originale cette fois. C'est le « statut des œuvres » qui l'incite à la lecture de livres en français<sup>50</sup>. Acquisition de capital culturel et acquisition de capital linguistique peuvent effectivement aller de pair et se confondre avec le désir d'intégration dans un milieu social bien précis.

*Gulo* : [...] Quand j'ai commencé à apprendre le français, y'a un processus assez particulier qui a eu lieu. C'est que peut-être – pas peut-être – d'une manière très radicale je me suis éloigné de ma communauté, il y a eu une rupture très radicale. Je sais pas pourquoi. Je

---

<sup>45</sup> BOURDIEU, P., « L'économie des échanges linguistiques », *Langue française*, 1977, p. 17-34 ; BOURDIEU, P., *La Distinction*, 1979 ; BOURDIEU, P., *Raisons pratiques*, 1994, p. 24.

<sup>46</sup> Chiara Bemporad distingue ensuite plusieurs types de « lecture-capital » : 1) la « lecture à capital culturel, pour laquelle l'objet texte et la pratique de la lecture ont une valeur symbolique en soi » ; 2) la « lecture à capital communicatif [...], pour laquelle la lecture et les textes sont considérés comme des instruments nécessaires pour la réussite des études en vue de l'obtention d'un statut social futur et pour l'amélioration des compétences linguistiques de communication » ; 3) la « lecture considérée comme un capital affectif, comprenant des textes qui, pour des raisons personnelles, ont acquis une valeur intime et familiale ». C'est la fusion des deux premières qui semble le mieux s'appliquer aux pratiques de lectures analysées ici – l'acquisition de compétences linguistiques étant cependant traitée à part ([section 3.1](#)) – on conservera donc l'appellation générique de « lecture-capital ». BEMPORAD, C., *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues...*, 2012, p. 303-305 (elle souligne), voir aussi p. 307-308.

<sup>47</sup> BEMPORAD, C., *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues...*, 2012, p. 232.

<sup>48</sup> CERTEAU, M. de, *La Culture au pluriel* [1974], 1980, p. 124.

<sup>49</sup> GAUDET, F., « L'intime et l'étrange. Lire de la fiction en bibliothèque », in EVANS, C. (dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet*, 2011, p. 215-216 & 228.

<sup>50</sup> BEMPORAD, C., *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues...*, 2012, p. 247-248.



me suis éloigné, j'ai arrêté toutes les relations avec les Kurdes, avec les Turcs, je les voyais plus du tout. Et après je me suis mis à fréquenter d'autres gens et je me rendais compte que y'avait des choses que je maîtrisais pas, que je connaissais pas, que j'étais pas au courant. Donc quand y'avait un débat, quand les gens parlaient, y'avait des notions, des expressions – on disait par exemple : « Ah, mais c'est très kafkaïen ! » [...] Donc après je me disais : « Mais pourquoi c'est kafkaïen ? Qu'est-ce qu'ils veulent dire par là ? » Puis après je devais, voilà, commencer à faire des recherches et j'ai lu par exemple *La Métamorphose*. [...] On disait : « C'est très orwellien ! », des trucs comme ça. Et moi j'étais très curieux, je voulais vraiment voir ce que c'était pour pouvoir... communiquer en fait, avec les gens. Donc c'était à la fois pour apprendre le français, et pour pouvoir rester en contact avec les gens, pour... avoir quelque chose en commun. Parce que je voyais que tout ce que les gens parlaient, quand ils riaient, ça me disait pas grand-chose en fait, je restais comme ça... je comprenais pas. [...] Même aujourd'hui, ça arrive très souvent : ils rient et moi je comprends pas ! Parce que je partage pas les mêmes codes en fait. Tu vois ? Parce qu'ils ont étudié ensemble, parce qu'ils parlent d'un élément qui est connu par les autres membres du groupe ; ça peut être un livre, ça peut être une expérience... Ils riaient mais moi je comprenais pas en fait. À partir de là je me suis dit : « Non, il faut... Il faut que je lise au moins certaines choses. »

Tout en mettant en lumière l'interdépendance des différentes formes de capital symbolique, cet extrait montre le non-recoupement des langues, des cultures et des zones géographiques ([chap. 11 : 3.2](#)). C'est pour s'intégrer dans le milieu universitaire suisse romand que Gulo a lu *La Métamorphose* de Franz Kafka en traduction française, ainsi que *1984* et *Animal Farm* de George Orwell en versions originales anglaises.

Ce qui frappe également dans ses propos, c'est le caractère jusqu'au-boutiste de la démarche de Gulo, qui aurait pu se contenter de chercher la signification des termes « kafkaïen » et « orwellien » dans un dictionnaire. Il n'est, en effet, nul besoin d'avoir lu les œuvres de Franz Kafka et George Orwell pour employer ces adjectifs. Et Montalbano n'était pas non plus obligé de lire *À la recherche du temps perdu* de Marcel Proust, en castillan, pour comprendre les références à « la madeleine de Proust » ([chap. 5 : 2.5](#)), comme l'a démontré Pierre Bayard<sup>51</sup>. Son désir d'intégration a poussé Gulo à en faire plus que bien des francophones « natifs » pour mieux « incorporer »<sup>52</sup> le capital culturel qu'il jugeait indispensable à sa propre « incorporation » dans le milieu

<sup>51</sup> BAYARD, P., *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*, 2007.

<sup>52</sup> « L'accumulation de capital culturel exige une *incorporation* qui, en tant qu'elle suppose un travail d'inculcation et d'assimilation, *coûte du temps* et du temps qui doit être investi *personnellement* par l'investisseur (elle ne peut en effet s'effectuer *par procuration*, pareille en cela au bronzage) : travail personnel, le travail d'acquisition est un travail du "sujet" sur lui-même (on parle de "se cultiver"). Le capital culturel est un avoir devenu être, une propriété faite corps, devenue partie intégrante de la "personne", un habitus. Celui qui le possède a "payé de sa personne", et de ce qu'il a de plus personnel, son temps. » BOURDIEU, P., « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1979, p. 3-4 (il souligne).

ciblé. La lecture faisait alors office de rite de passage d'une « communauté » à l'autre, puisqu'il s'éloignait des personnes originaires du même pays, en même temps qu'il s'efforçait d'« avoir quelque chose en commun » avec les étudiants – suisses ou autres – de son université. Cette expérience n'était pas seulement livresque, puisque Gulo est passé par un « processus d'apprentissage » identique dans le domaine musical. Son exemple montre bien que l'« intégration » d'un migrant ne concerne jamais la totalité d'une société qui serait culturellement homogène, mais des milieux particuliers, avec leurs références propres à des biens culturels, lesquels peuvent être non autochtones.

Par la suite, Gulo a renoué des sociabilités au sein des diasporas turques et kurdes. Tout en continuant d'accumuler du capital culturel valable en Suisse romande, il a recommencé à lire des livres en turc et en kurde dans le cadre de son doctorat, mais aussi des œuvres littéraires contemporaines qui lui permettent de suivre, de loin, les évolutions de la société turque. Le désir d'accroître un capital culturel exploitable dans son pays natal apparaît chez d'autres migrants tels que Giselle ou Ush ; qui essaie de se rendre chaque année au salon du livre d'Israël. Lire des ouvrages ou périodiques<sup>53</sup> publiés dans son pays d'origine est une façon de « garder le fil » (Dani).

*Dani* : [Je lis] Pour être au courant surtout des auteurs contemporains bulgares. Ça m'arrive de parler à des amis qui sont en Bulgarie et...  
« J'ai lu ça, vous connaissez ? – Non. » [rire]

Moyen d'intégration, la lecture de livres peut aussi, en effet, être un moyen de *se distinguer*, de se démarquer des autres, au sein d'une société d'origine ou d'accueil, par l'appropriation de capital culturel lié au contenu de l'ouvrage, ou de capital symbolique lié à la langue de lecture. Lire en version originale n'est pas juste une question de préférence personnelle ; c'est, dans certaines circonstances, une activité prestigieuse. Adolescente, Samar a commencé à lire des livres en italien « un peu pour [s]e la péter parce [qu'elle était] la seule de [s]a famille, à part [s]a grand-mère, à comprendre l'italien ». Aujourd'hui comme hier, lire des livres dans une langue peut être un « signe distinctif », pour peu que la capacité à lire cette langue passe pour « une compétence rare » et que la lecture ne soit pas imposée, car : « Seul le *facultatif* peut donner lieu à des effets de *distinction*. »<sup>54</sup> Et quand l'usage d'un idiome est associé à la possession d'un fort capital culturel, il marque l'appartenance à un milieu privilégié, comme

---

<sup>53</sup> La lecture de presse, papier mais surtout en ligne, est évoquée par la plupart des lecteurs comme un moyen de garder des liens avec leur pays d'origine ou d'autres pays dans lesquels ils ont pu vivre, en se tenant au courant de l'actualité économique et politique mais aussi culturelle au sens large. C'est, par exemple, avec des magazines *people* ou de mode que lui envoie une amie d'Ukraine, plus que par des livres, que Chloé apaise sa nostalgie du pays natal.

<sup>54</sup> BOURDIEU, P., *Langage et pouvoir symbolique*, 2001, p. 305, 98 et 84 (il souligne). Voir aussi : *La Distinction*, 1979, p. 196 et 275. Il précise : « La distinction n'implique pas nécessairement [...] la recherche de la distinction. » *Idem*, p. 305 ; voir aussi : *La Distinction*, 1979, p. 274.

l'illustre ce dialogue entre un précepteur et une aristocrate, extrait d'un roman dont l'action se situe dans la Galicie<sup>55</sup> du XIX<sup>e</sup> siècle.

« Est-ce tout ?

– Ma foi, si ce n'est pas abuser, ajoutez donc l'*Histoire de dix ans* de Jean Joseph Louis Blanc.

– Jean... Joseph... Louis... Blanc. Oh ! mais vous lisez le français aussi ?

– Eh oui, madame. Vous voyez, nous sommes bien un tout petit peu du même monde. »<sup>56</sup>

C'est pour cela qu'il est "cool" (« branché ») de se promener avec un livre en anglais dans la poche au Japon<sup>57</sup>, que le personnage principal du *Voleur de bible* impressionne une bibliothécaire par sa compréhension du grec et du latin<sup>58</sup> ou que Lakhdar, le héros de *Rue des Voleurs*, transforme son plurilinguisme lectoral en technique de drague<sup>59</sup>.

## 5. Lire pour se détendre, se divertir, s'évader

Les lectures à des fins de divertissement, de détente ou encore d'évasion semblent être devenues les plus valorisées des pratiques lectorales dans les sociétés d'Europe de l'Ouest. Ceux qui parlent de baisse généralisée de la lecture s'appuient souvent sur des enquêtes qui, à l'instar des *Pratiques culturelles des Français*, excluent les pratiques à visées professionnelles ou d'études, ainsi que d'autres formes de lecture (à des fins pratiques, d'accompagnement, d'autoformation, etc.)<sup>60</sup>. La « lecture-plaisir » solitaire est, pour beaucoup d'observateurs comme de lecteurs, la seule digne d'être comptée<sup>61</sup>. Pourtant, les discours des interviewés sur leurs lectures à des fins de détente ou de divertissement ne sont pas aussi « décomplexées » qu'ils pourraient l'être.

Dans les entretiens, lire des livres apparaît bien comme un moyen de « s'évader » ou de se distraire, de "pasar el rato" (Montalbano), c'est-à-dire de « passer le temps » (Lou).

---

<sup>55</sup> Région d'Europe orientale qui se partage aujourd'hui entre l'Ukraine et la Pologne.

<sup>56</sup> MEUR, D., *Les Vivants et les Ombres*, 2007, p. 159. On trouve un exemple plus contemporain dans le roman *Le Mec de la tombe d'à côté*, qui narre la relation amoureuse entre une bibliothécaire et un agriculteur en Suède : « En allant en ville l'autre jour, j'ai vu Désirée pour la première fois depuis notre rupture. Il faisait assez chaud et elle était à une terrasse de café avec un homme maigre et grisonnant. Ils se penchaient l'un contre l'autre et semblaient complètement absorbés par leur conversation. Sur la table, il y avait une pile de livres. Je suis passé tellement près que j'ai vu que celui du haut de la pile était en anglais. Évidemment. » MAZETTI, K., *Le Mec de la tombe d'à côté* [1998], 2011, p. 239.

<sup>57</sup> MIURA, R., "On the Globalization of Literature", *Electronic Book Review*, 2003.

<sup>58</sup> TUNSTÖM, G., *Le Voleur de bible* [1986], 1988, p. 245-246.

<sup>59</sup> ÉNARD, M., *Rue des Voleurs*, 2012, p. 36 & 50.

<sup>60</sup> Voir notamment : DONNAT, O., « Lecture, livre et littérature. Évolution 1973-2008 », in EVANS, C. (dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet*, 2011, p. 27-40.

<sup>61</sup> « La fonction utilitaire de la lecture est, cependant, en partie dévaluée ou masquée, par la force du modèle de la lecture-plaisir au niveau des représentations. C'est l'amour de la lecture qui devient la référence. » SINGLY, F. de, « Le livre et la construction de l'identité », in CHAUDRON, M. & SINGLY, F. de (dir.), *Identité, lecture, écriture*, 1993, p. 134.

Violeta lit des livres “para olvidar, para no ponerme a hacer otra cosa” (« pour oublier, pour ne penser à rien d’autre »), pour “olvidar lo que est[á] viviendo” (« oublier ce [qu’elle] est en train de vivre ») et “desconectar del mundo” (« [se] déconnecter du monde »). Comme Elvis et tous ceux qui insistent sur le plaisir qu’ils recherchent dans les livres, elle utilise ces expressions pour justifier la dimension peu “filosófica” des ouvrages qu’elle choisit ou son manque d’appétence pour la lecture en anglais, langue dans laquelle elle est moins à l’aise que d’autres.

Lorsqu’ils estiment qu’ils n’ont rien à se faire pardonner, les lecteurs ne s’épanchent pas autant sur les vertus relaxantes ou distrayantes de la lecture. C’est en passant que Stéphane, Gulo, Dani, Mi-Ying ou Mikel parlent d’un « plaisir » de lire qui semble aller de soi. Mais quand l’entretien les amène à évoquer des lectures de livres peu légitimes à leurs yeux ou des lectures abandonnées parce que « difficiles », des lecteurs s’attardent sur les vertus récréatives ou salvatrices de la lecture.

*Anne* : [...] Vu que je n’ai plus d’obligations professionnelles, je lis pour me divertir, pour me détendre, pour... Surtout pas pour me poser des problèmes ! Donc je suis un mauvais sujet !

*Taiga* : [...] En tout cas parfois ça me fait du bien parce que ça me vide la tête et je reçois avec toute ma passivité et je peux lire en oubliant les problèmes réels et assez violents du quotidien. C’est une échappatoire, oui, les mangas.

*Samar* : [...] Si j’ai du temps libre, je prends quelques romans policiers. C’est en général quand je suis en vacances ou que je prévois de prendre l’avion... J’en prends plusieurs et voilà. Ou que je suis très déprimée et que je veux pas sortir de mon trou [*rire*].

*Montalbano*: [...] Y muchas veces cuando estoy mal, o me encuentro mal o estoy triste o enfadado, muchas veces cojo un libro. Y normalmente intento que sea una literatura un poco llevadera, que no sea muy densa.<sup>62</sup>

Cette tension entre plaisir de lire et honte de ce qu’on lit – ou ne lit pas – n’est pas qu’une question de genres éditoriaux : les ouvrages alors évoqués par Anne et Montalbano étaient à priori légitimes. La culpabilité compensée par l’éloge de cette « récréation » (Amelia) qu’est la lecture est parfois liée au fait de lire une langue moins que d’autres (Violeta, Amelia). Néanmoins, les langues en question ne sont pas toutes étrangères : les pratiques ainsi justifiées peuvent se faire en langues premières (Montalbano, Lou, Taiga, Oihana), étrangères (Samar, Anne, Elvis, Amelia) ou les deux (Violeta). Cette tension semble surtout naître de la concurrence entre deux finalités de

---

<sup>62</sup> *Montalbano* : [...] Et très souvent quand je vais mal, que je suis mal ou triste ou en colère, très souvent je prends un livre. Et normalement je fais en sorte que ce soit de la littérature un peu légère, qui ne soit pas trop dense.

lecture, le délasserment et la réflexion, comme on le voit dans ces propos d'Isaac, réprimant une attente pourtant compréhensible pour une pratique de loisir.

*L'enquêtrice* : Et tes motivations quand tu ouvres un bouquin, c'est quoi ?

*Isaac* : Qu'il m'accroche. Qu'il m'accroche et qu'il me prenne pas trop la tête. [*rire*] Non, mais qu'il me prenne pas trop la tête, non... c'est pas ça ! Plus qu'il m'accroche...

On dirait que ces lecteurs s'excusent de ne tirer *que* du plaisir ou du réconfort de certaines lectures, de ne pas avoir fait d'*effort* particulier pour les mener à bien ou de ne pas pouvoir les transformer en capital symbolique<sup>63</sup>. C'est que les injonctions à aimer lire, qui émanent surtout des institutions éducatives et des professionnels du livre, sont elles-mêmes paradoxales. D'un côté, on considère que « la vraie lecture »<sup>64</sup> ne doit avoir d'autre finalité que le plaisir, comme si toutes les autres pratiques étaient de « fausses » lectures. Toutefois, pour être reconnues socialement, les lectures « libres » doivent concerner des livres particuliers ; les plus valorisés étant rarement les plus faciles, les plus courts ou les plus distrayants. En fin de compte, ce n'est pas la « lecture d'évasion », « au premier degré » mais bien la « lecture esthète », « au second degré »<sup>65</sup>, c'est-à-dire érudite, celle qui sert de modèle de la lecture scolaire, qui gagnerait à la promotion d'une lecture-plaisir soi-disant « libre » et « gratuite »<sup>66</sup>. Ce paradoxe entraîne un autre : dans les discours de ceux qui se sentent obligés de justifier leurs pratiques, la lecture apparaît d'autant plus jubilatoire, bénéfique et vitale qu'elle concerne des livres illégitimes ou des pratiques dévaluées par les lecteurs eux-mêmes.

---

<sup>63</sup> Leur âge n'y change rien puisqu'ils appartiennent à différentes générations : Oihana avait 20 ans et Anne 83 ans au moment des entretiens.

<sup>64</sup> « [...] la vraie lecture [est] celle qui n'est pas directement orientée vers une réalisation pratique (lecture utilitaire : celle d'une recette de cuisine, par exemple), vers un apprentissage unique (l'élève qui apprend sa leçon de sciences naturelles), vers une pure information (lecture du journal). » PIÉGAY-GROS, N., « Introduction », in PIÉGAY-GROS, N. (dir.), *Le Lecteur*, 2002, p. 13.

<sup>65</sup> « Lecture de professionnels, lecture de clercs, [la lecture esthète] est actualisation d'une qualité littéraire inscrite dans le texte par son auteur et dont le lecteur doit retrouver les cheminements. La découverte du réseau de références croisées tissées autour de l'œuvre – plaisir d'érudition –, la compréhension des allusions, des références, des signes discrets d'appartenance à l'élite – "plaisir d'en être" – sont au principe des profits intimes de la délectation lettrée. » MAUGER, G. & al., *Histoires de lecteurs*, 1999, p. 422. Voir aussi : DAVID, J., « Chloroforme et signification : pourquoi la littérature est-elle si soporifique à l'école ? », in BARONI, R. & RODRIGUEZ, A. (coord.), *Études de lettres*, 2014, p. 19-32 ; DUFAYS, J.-L., « De la tension narrative au dévoilement progressif : un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degré », *ibidem*, p. 137.

<sup>66</sup> Voir notamment : BAUDELLOT, C. & al., *Et pourtant, ils lisent...*, 1999, p. 165 ; BOURDIEU, P., *La Distinction*, 1979, p. 422-431 et 569-574.

## 6. Lire pour ou avec des enfants

La lecture collective peut prendre bien des formes ([chap. 9 : 2.2](#)). On ne s'attachera ici qu'aux « pratiques d'accompagnement »<sup>67</sup>, dont les finalités sont le divertissement – y compris pour les adultes – et l'éducation linguistique et culturelle des (petits-)enfants, cousins, neveux, etc. Le suivi de la scolarité des enfants apparaissait en effet comme une des raisons majeures de lire des livres pour les adultes migrants interrogés par la Fundación GSR. Ceux qui fréquentaient le plus les bibliothèques publiques y allaient en premier lieu comme « acompañantes » : mères originaires d'Europe de l'Est et d'Afrique du Nord, parents des deux sexes venus d'Amérique latine<sup>68</sup>.

Ces lectures avec les enfants peuvent être un moyen de transmettre sa ou ses langues premières, au même titre que la communication orale. C'est ainsi que Martine, Française vivant au Japon interviewée par Geneviève Zarate, lisait des « histoires enfantines » à sa fille en vue de lui donner « une éducation francophone »<sup>69</sup>. Ush tient à faire la lecture en hébreu à ses enfants : même lorsque le livre est en français, il tâche de traduire instantanément le texte en hébreu<sup>70</sup>.

*Ush* : [...] Alors quand ils avaient deux ans ou trois ans, ça allait parce que c'était des textes faciles. Mais à un moment ça commence à se complexifier, surtout pour mon fils qui a six ans, et là... [...] il voulait que je lui lise le livre de poésie de... [...] Prévert ! Voilà Prévert, avec des jolis dessins, des histoires un peu surréalistes. Donc il veut que je lui lise en hébreu, ce qui est pas possible ; je peux traduire les mots mais c'est de la poésie... Donc... Mais je lis en hébreu. Je pense... J'ai une fille aussi qui est plus grande et j'ai toujours lu en hébreu. Je leur parle aussi en hébreu. Et... Alors, à l'époque c'était aussi parce que c'était plus facile pour moi. Aujourd'hui je peux lire aussi bien en français qu'en hébreu, en tout cas ces livres d'enfants, mais... ils aiment ça. C'est la langue – surtout dans un contexte plurilingue ou de migration, la langue porte toujours... Dans le plurilinguisme, la langue est associée à des gens. La langue n'a pas de... Mes fils, quand ils étaient petits, ils identifiaient pas les langues à leur nom : y'a la langue de papa et la langue de maman, la langue d'autres personnes. Donc c'est une identification de la langue avec une personne. Elle véhicule en quelque sorte l'intimité.

Au nom de la « cohérence » linguistique, Elvis applique lui aussi ses choix de communication orale aux lectures d'accompagnement : l'espagnol, langue qu'il a choisi

<sup>67</sup> LAHIRE, B., *La Culture des individus*, 2004, p. 495.

<sup>68</sup> FUNDACIÓN GSR, *La percepción de los inmigrantes sobre la lectura*, 2009, p. 23 & 33.

<sup>69</sup> ZARATE, G., « Mathias, Wolfgang, Maria, Albert et les autres », in COSTE, D. & al., *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, 2009, p. 43.

<sup>70</sup> La traduction « simultanée » lors de lectures d'accompagnement est évoquée par des adolescents sourds en Espagne : quand ils étaient enfants, leurs proches pouvaient leur montrer les images des albums tout en traduisant le texte en langue des signes, lorsqu'ils la connaissaient. MARTIN BLANCO, J. M<sup>a</sup> (coord.), *La percepción de las personas sordas sobre la lectura*, 2011.

de transmettre familialement, pour les lectures de loisir à voix haute, basque pour les manuels scolaires, puisque ses enfants sont inscrits dans une *ikastola*. Ce n'est cependant pas en espagnol, mais en anglais, qu'il a lu des séries de romans de *fantasy* « pour savoir si ça pouvait plaire à [s]es enfants » ; il a même lu un des tomes de *Harry Potter* en basque – sachant que ses enfants les lisent, eux, en français. Ses réserves vis-à-vis de la lecture en basque à des fins de distraction sont sans doute liées au fait qu'on ne lui lisait pas d'histoires en basque dans son enfance ([chap. 7 : 3.2.2](#)). C'est certainement pour la même raison, et parce qu'il vivait alors aux Pays-Bas, que Ento lisait en néerlandais à sa fille quand elle était petite.

Encourager les usagers qui ont des enfants à leur faire la lecture « dans les langues maternelles » est un des objectifs de la bibliothèque du CIC. C'est pourquoi les bibliothécaires recherchent constamment des livres pour enfants dans les différentes langues des demandeurs d'asile et primo-arrivants. Cet approvisionnement étant parfois impossible, ils ont créé la « bébéthèque » : un rayon d'albums de jeunesse en français transformés en ouvrages bilingues, notamment dans des langues peu diffusées (mongol, etc.). Selon Adriana Mumenthaler, beaucoup d'usagers lisent de préférence en français à leurs enfants, pour mieux apprendre cette langue ou parce qu'ils n'ont pas appris à lire dans leur langue familiale – on peut supposer qu'il existe aussi des cas de rejet de la langue de scolarisation, notamment pour les locuteurs de langues très minorées. Or, leur lire seulement et « mal » dans la langue du pays d'accueil n'aiderait pas les enfants dans leur scolarité et reviendrait à les priver de pratiques littéraires – parfois de pratiques langagières tout court – dans la ou les langues premières des parents.

Un tel glissement, de la ou des langues d'origine à la ou les langues d'accueil, s'observe dans les pratiques de Chloé. À son premier enfant, elle lisait des « petites histoires » en russe, mais pas en ukrainien. Depuis qu'elle s'est mise à lire en français – une traduction de *Winnie l'ourson* a été sa première lecture d'un livre francophone –, elle leur lit surtout dans cette langue, parce que cette activité lui donne confiance en elle, que, locutrice isolée, elle utilise de moins en moins le russe au quotidien<sup>71</sup> et que ses enfants ne lui demandent pas de lire en russe, qu'ils semblent comprendre moins bien que le basque ou le français. Lou n'a guère l'occasion de lire en basque à des enfants :

---

<sup>71</sup> Il faut dire que l'idéologie monolingue qui, en France et peut-être aussi en Suisse romande, ressort particulièrement au sujet de l'insertion sociale des migrants, n'encourage pas le maintien des langues familiales autres que le français. Certains enseignants, médecins et travailleurs sociaux culpabilisent les parents qui parlent autre chose que le français avec leurs enfants. Voir notamment : DEPPEZ, C., *Les Enfants bilingues*, 1999, p. 52 ; LECONTE, F., « Familles africaines en France entre volonté d'insertion et attachement au patrimoine langagier d'origine », in CASTELLOTTI, V. & ROBILLARD, D. de (coord.), *Langage et société*, 2001, p. 77-103. Sur les possibles concurrences entre transmission et appropriation d'une langue en contexte de migration, voir : JEANNERET, T. & ZEITER, A.-C., « Socialisation langagière et agentivité du sujet », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 2013, p. 70-74.

ses jeunes cousins ignorent cette langue et elle ne leur lit qu'en français. Enfin, la moindre disponibilité des ouvrages, évoquée par Ush et Anne (voir plus bas), peut également rendre difficile le maintien des lectures familiales en langue-s première-s.

Plusieurs des personnes interrogées font cependant preuve d'une certaine indifférence pour les langues des lectures d'accompagnement ou, plutôt, ne considèrent pas leur dimension plurilingue et les inévitables déséquilibres linguistiques qui vont avec comme problématiques. Quand ils étaient petits, Anne lisait surtout en français à ses enfants, et dans une moindre mesure en allemand, car les livres dans cette langue, notamment les bandes dessinées, étaient alors peu accessibles à Genève.

*Anne* : [...] Je ne trouvais pas ici. Et je n'allais pas leur donner *Lucky Luke* en anglais ou en allemand. Ils ont été écrits en français. Mais tout ça, les *Cent contes* existent en allemand, je leur lisais en allemand.

Giselle ne s'offusque pas que son petit-fils, né en France de parents français, lui demande surtout de lire en français et moins en espagnol. Isaac et Violeta, qui tiennent à parler chacun leur langue familiale à leur fille, sont moins regardants pour lire des contes : Violeta en lit de temps à autre en français et Isaac en catalan.

On pourrait attribuer ce laxisme propre aux lectures d'accompagnement au fait que ces (grands-)parents ne craignent pas la déperdition linguistique : les enfants apprendront de toute façon à lire ces langues dominantes localement (le catalan en Catalogne), nationalement (l'allemand en Suisse) ou internationalement (l'espagnol en France, le français en Espagne) à l'école. Néanmoins, pour ce qui est de l'oral, ces lecteurs accordent une importance aussi grande que Ush à la transmission de leur langue familiale et Sargon, qui parle araméen et catalan à ses filles, leur lit des ouvrages dans toutes les langues qu'elles comprennent, c'est-à-dire aussi en castillan et en arabe. Outre le statut des langues, il faudrait prendre en compte la nature particulière de cette activité langagière qu'est la lecture d'accompagnement. Lire une histoire n'est pas la même chose que parler à ses (petits-)enfants ; celui qui lit ne s'exprime pas personnellement, il ne fait que prêter sa voix à des personnages de fiction et l'enfant le sait bien<sup>72</sup>. En cela, la lecture d'accompagnement n'est pas toujours perçue comme une pratique de transmission linguistique, mais parfois comme un *jeu* où les parents peuvent se défaire, le temps d'un album, de leur rôle de « passeurs » de langues familiales.

---

<sup>72</sup> Voir à ce sujet : TISSERON, S., « La réalité de l'expérience de fiction », *L'Homme*, 2005, p. 141.



## 7. Conclusion du chapitre

Les pratiques de lecture de livres en plusieurs langues peuvent avoir d'autres buts. On peut, par exemple, choisir de lire des ouvrages en langue étrangère pour compenser une situation de domination linguistique ; c'est une des raisons de lire la presse – donc, pourquoi pas, des livres – d'étudiants d'origine africaine à Rouen<sup>73</sup>. Des lectures, y compris en langues étrangères, peuvent avoir un lien avec l'érotisme ou la découverte de la sexualité<sup>74</sup>. Les *fans* d'un genre littéraire comme la *fantasy*, mais aussi de certains sports, peuvent être amenés à lire en différentes langues pour nourrir leur passion<sup>75</sup>. Ces raisons n'ont pas été analysées ici parce qu'elles n'apparaissent pas, dans le corpus du présent travail, comme des *finalités* des pratiques déclarées. Il faut cependant savoir qu'elles peuvent motiver des pratiques de lecture plurilingues.

On doit cependant noter deux finalités transversales, qui apparaissent dans plusieurs sections de ce chapitre : lire pour s'intégrer, s'insérer socialement et lire à des fins d'identification. Ces objectifs se rencontrent tant dans les lectures de familiarisation culturelle et de (ré)appropriation linguistique que celles d'accumulation de capital symbolique ou les pratiques d'accompagnement. On a vu qu'elles ne visaient pas l'insertion dans une société aussi homogène qu'abstraite, mais dans des milieux précis, avec leurs prérequis linguistiques et culturels. Par ailleurs, chez les (ex-)migrants, le désir d'intégration ne semble pas uniquement tourné vers des sociétés d'accueil ; il va souvent de pair avec la volonté de garder des liens avec des langues et cultures de pays où ils ne vivent plus, de maintenir, ne serait-ce que virtuellement, leur « double présence » – éventuellement triple ou quadruple – ([chap. 4 : 1](#)). Il est très difficile de distinguer les lectures à des fins d'intégration de celles visant à contruire ou renforcer des identifications, car il n'y a que le positionnement du lecteur, à un moment donné, qui puisse éventuellement permettre de les distinguer (voir aussi [chap. 12 : 3](#)).

L'étude des finalités de lecture indiquées par les personnes interrogées met en évidence la difficulté de catégoriser les pratiques culturelles, tant les frontières entre les « types »

---

<sup>73</sup> MORTAMET, C., « Usages des langues au quotidien », *Glottopol*, 2005, p. 61.

<sup>74</sup> « [Romain] a mis en ligne sur son site certains mangas amateurs pornographiques (des *doujinshi hentai*) qu'il a traduits de l'anglais et dont il discute sur le site anglophone *Achan*. » VANHÉE, O., « La lecture de mangas par les adolescents », in EVANS, C. (dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet*, 2011, p. 178. « Laurence », 41 ans, avocate : « Il a fallu que je découvre un livre d'éducation sexuelle chez ma correspondante allemande pour comprendre le sens du mot "préservatif". Mon éducation sexuelle se limitait jusque-là au film sur l'accouchement en classe de 3<sup>e</sup>. J'étais très bonne en allemand. J'ai dévoré le livre. » GIARD, A., « La jouissance doit couler de source », *Causette*, 2011, p. 69-70.

<sup>75</sup> CONTRERAS, J., « Leer en tiempos modernos: adolescentes y jóvenes profesionales frente a la lectura », in MILLÁN, J. A. (coord.), *La lectura en España*, 2008, p. 163.

et « motivations » de lecture se révèlent mouvantes et poreuses<sup>76</sup>. On aurait tort de le déplorer car c'est parfois la pluralité de leurs finalités, l'alliance de l'utile et l'agréable – ou de l'utile et l'utile, de l'agréable et l'agréable – qui fait l'intérêt des pratiques de lecture. Lire un ouvrage peut être à la fois un moyen de ne pas « perdre » une langue», première ou étrangère, d'acquérir des connaissances plus ou moins pratiques *et* de se divertir, voire d'accumuler du capital symbolique. Mais il peut aussi y avoir rivalité entre différents objectifs, par exemple quand le désir d'apprendre la langue du pays d'accueil vient concurrencer celui de transmettre une langue familiale lors des lectures aux enfants, ou lorsqu'une lecture entamée pour se détendre se transforme en « prise de tête » en raison d'un contenu trop « philosophique » ou d'obstacles linguistiques.

*Dani* : [...] c'est ça le problème. Quand tu lis, tu lis pour le plaisir. Et quand tu lis pour apprendre parfois... ça va lentement [*rire*].

Il n'est guère facile de déterminer, à l'avance, si une lecture commencée dans un but ne changera pas d'objectif en cours de route. De même, une langue peut être lue à certaines fins durant une période, puis à d'autres un peu plus tard. Un cas fréquent est celui d'une langue étrangère dans laquelle on lit des livres « pour apprendre la langue » et qui devient progressivement une langue lue – uniquement ou entre autres – à visées professionnelles, pratiques, de distraction, etc. Mais il ne faut pas y voir le destin obligé de toutes les langues étrangères de lecture, ni considérer la perpétuation de pratiques lectorales d'« apprentissage » linguistique comme l'indice d'un échec : on n'a jamais fini de s'approprier une langue, première ou étrangère. Nombre d'interviewés craignent d'oublier leurs langues et d'être « coupés » de leurs différentes cultures. Ils présentent donc l'« entretien », le fait de maintenir des pratiques linguistiques et culturelles, comme un enjeu au moins aussi important que l'apprentissage, si on entend ce dernier comme le processus d'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire.

Les lectures aux enfants, unissant production, réception et médiation, sont ambivalentes car elles s'alignent tantôt sur les pratiques de communication orales où les langues à transmettre sont prioritaires, tantôt s'en désolidarisent, comme si lire à voix haute ne participait pas à la transmission linguistique. Dans ces cas, on dirait que les adultes

---

<sup>76</sup> De nombreux chercheurs ont constaté un semblable mélange des finalités et façons de lire, donc des différentes « sortes » de lectures, dans les pratiques effectives : COLLOVALD, A. & NEVEU, E., *Lire le noir*, 2004, p. 176-186 ; CONTRERAS, J., « Leer en tiempos modernos: adolescentes y jóvenes profesionales frente a la lectura », in MILLÁN, J. A. (coord.), *La lectura en España*, 2008, p. 162-164 ; DUFAYS, J.-L., « Le pluriel des réceptions effectives », *Recherches*, 2007, p. 71-90 ; JOUVE, V., *L'Effet-Personnage dans le roman*, 1992, p. 101 ; LAHIRE, B., *L'Homme pluriel*, 2001, p. 160-164 ; MAUGER, G. & al., *Histoires de lecteurs*, 1999, p. 127-128, 138 et 406-407 ; MORI, S., « Redefining Motivation to Read in a Foreign Language », *Reading in a Foreign Language*, 2002, pp. 91-110 ; SCHAEFFER, J.-M., « Le récit entre fait et fiction : perspectives cognitives » in GRALL, C. & MACÉ, M. (dir.), *Devant la fiction, dans le monde*, 2009, p. 23-25 et 29.

distinguent le fait de *parler* aux enfants et celui de leur *lire* une histoire dont ils ne sont pas les auteurs ; autrement dit, qu'ils dissocient production et réception-médiation.

On a vu aussi que les livres étaient parfois lus à d'autres fins que celles fixées par leurs genres éditoriaux : un roman comme le *Da Vinci Code* peut initier une réflexion spirituelle et le Coran être lu par curiosité intellectuelle. Il n'est pas rare que des lecteurs aient recours à des traductions pour améliorer leurs compétences linguistiques ou accroître leurs connaissances sur des cultures. Les sociétés n'étant pas des entités closes et homogènes, les démarches d'adaptation et d'intégration culturelles passent aussi par la fréquentation de biens non autochtones.

Ce qui est certain, c'est que toutes les personnes n'ouvrent pas des livres pour les mêmes raisons : les uns n'ont que faire de la lecture d'évasion (voir [chap. 8 : 1.5](#)), les autres se passent bien d'autoformation intellectuelle. Inciter à la lecture de livres dans ou en parallèle d'un cours de langue-s ne peut se faire sans une concertation avec les apprenants pour mieux connaître leurs buts individuels – éventuellement pluriels et contradictoires – de lecture à un moment donné, afin de les aider, si besoin est, à trouver des ouvrages susceptibles de combler leurs attentes ou besoins. Ce serait, en outre, l'occasion de clarifier les objectifs que l'enseignant fixe, pour sa part, à la lecture de livres et de voir à quel point ils rejoignent ou s'écartent de ceux des apprenants. Il faudrait toutefois éviter de hiérarchiser les finalités, car décréter qu'il y a de « vraies » – donc de « fausses » – et de « bonnes » – donc de « mauvaises » – lectures a souvent pour premier – et parfois seul – effet de culpabiliser les lecteurs.

Le point commun aux différentes finalités analysées et aux pratiques de lecture qu'elles motivent est peut-être à chercher dans les références à l'incorporation, l'intériorisation, l'imprégnation, récurrentes dans ce chapitre. Lire des livres apparaît comme une forme d'« immersion »<sup>77</sup> virtuelle, puisque le lecteur « pense » ce qu'il déchiffre, s'absorbe dans le livre tout en absorbant le livre et sa langue. Et ce, quels que soient leurs genres éditoriaux : il est tout à fait possible de s'« immerger » dans des ouvrages non fictionnels ou non littéraires. La lecture de livres ne remplacerait pas pour autant les échanges oraux ou scripturaux avec des êtres de chair et d'os, ni l'écoute de médias audiovisuels, la lecture de presse, la consultation de sites Internet, etc. Elle constitue donc un moyen, ni supérieur ni inférieur, simplement particulier, de (ré)appropriation langagière et culturelle.

---

<sup>77</sup> FRAISSE, E. & MOURALIS, B., *Questions générales de littérature*, 2001, p. 197 ; CANVAT, K., « Lire du côté de chez soi. Réhabiliter la “lecture ordinaire” », in BEMPORAD, C. & JEANNERET, T. (coord.), *Études de lettres*, 2007, p. 39.

## CHAPITRE 7 :

### LANGUES DE LECTURE

*Elle ouvrit le livre d'Agatha Christie, regarda les pages un moment, s'endormit, se réveilla et sourit malicieusement à Johan.*

*– To brush up my English.*

*– Mais le livre est en suédois.*

*– Il me semblait bien qu'il avait l'air si facile, pour ainsi dire. On retourne à Stockholm maintenant ?*

Göran Tunstöm, *Le Voleur de bible*, 1988, p. 185.

Analyser les langues dans lesquelles s'effectuent les lectures de livres des personnes interrogées soulève un certain nombre de difficultés. La remise en cause des conceptions homogénéisantes et unitaires des langues et des cultures, qui est aussi un effet de la mondialisation, pousse à envisager avec une certaine suspicion les outils terminologiques existants<sup>1</sup>. À défaut de pouvoir forger de nouvelles catégories d'analyse, on utilisera ici des notions relativement fréquentes, en tâchant d'éviter, autant que possible, les simplifications abusives. Varier les angles d'étude en se référant, tour à tour, aux répertoires individuels, aux rapports de force sociolinguistiques et aux contextes géographiques, devrait également permettre d'étudier de façon nuancée les langues des pratiques déclarées. Enfin, la prise en compte des idiomes non utilisés pour la lecture de livres et du caractère mouvant des usages a paru nécessaire pour appréhender les pratiques plurilingues de lecture dans leur complexité.

#### 1. « Langue » : un terme problématique

##### 1.1. De la définition des « langues »

Bien que souvent employée comme si elle allait de soi, la notion de « langue » est de plus en plus remise en cause. À l'ouest de l'Europe, les mouvements de promotion et de

---

<sup>1</sup> CORONA, V., NUSSBAUM, L. & UNAMUNO, V., "The emergence of new linguistic repertoires among Barcelona's youth of Latin American origin", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2013, p. 184; HELLER, M., "Language as Resource in the Globalized New Economy", in COUPLAND, N. (ed.), *The Handbook of Language and Globalization*, 2010, pp. 360-361.

codification des « langues nationales », puis la construction des États modernes sur le modèle de l'État-nation ([chap. 1 : 4](#)) avaient favorisé l'émergence d'une conception – dominante au XX<sup>e</sup> siècle – des langues comme ensembles stables et unifiés de signes, des « codes » distincts les uns des autres, qui existeraient en-dehors des usages<sup>2</sup>. L'augmentation des mobilités humaines et leur plus grande prise en compte par les scientifiques, l'essor de la sociolinguistique, puis les recherches sur le plurilinguisme ont encouragé la contestation de la définition des langues comme “clearly-definable external object[s]” (« des objets externes clairement définissables »)<sup>3</sup> ou des “discrete, bounded, impermeable, autonomous systems” (« systèmes séparés, délimités, imperméables et autonomes »)<sup>4</sup>. La « langue » ainsi caractérisée ne serait qu'une « invention du linguiste »<sup>5</sup>, qui n'a rien d'universel. Sifree Makoni et Alastair Pennycook rapportent que la notion de « langue » est différente dans de nombreuses sociétés, notamment africaines ; ce n'est qu'une fois scolarisés que des enfants se découvrent « plurilingues », apprennent à séparer leurs « langues »<sup>6</sup>. On se souvient que Roger Wright voyait la différenciation des langues comme « un processus [...] psychologique bien plus que linguistique »<sup>7</sup> ([chap. 1 : 2.3](#)).

Hors débats scientifiques, les définitions des « langues » ou « dialectes » et ces étiquettes qu'on leur attribue – qu'est-ce qui a *droit* au nom de « langue » ?<sup>8</sup> – représentent d'importants enjeux sociaux et politiques<sup>9</sup>. À ce titre, elles peuvent fortement varier d'un État, d'un groupe, d'un individu et d'un moment à l'autre.

La définition des frontières entre les langues dépend du prestige des langues, de la taille et la force des communautés locutrices, de l'intercompréhension entre les locuteurs des langues en contact. Ces différents critères sont pourtant largement subjectifs, et les représentations des locuteurs contrebalancent partiellement les typologies linguistiques pour tracer des frontières plus symboliques.<sup>10</sup>

<sup>2</sup> ROBILLARD, D. de, « Dylan, un exemple parmi d'autres des coûts et difficultés du travail de la diversité : naît-on ou devient-on divers ? », in CASTELLOTTI, V. (coord.), *Les Cahiers de l'Acedle*, 2010, p. 38-39.

<sup>3</sup> LE PAGE, R. B. & TABOURET-KELLER, A., *Acts of Identity*, 1985, p. 247.

<sup>4</sup> BLACKLEDGE, A., CREESE, A. & al., “Contesting ‘Language’ as ‘Heritage’”, *Applied Linguistics*, 2008, p. 534.

<sup>5</sup> CALVET, L.-J., *Essais de linguistique*, 2004, p. 22.

<sup>6</sup> Ils rappellent que, dans les territoires anciennement colonisés, la différenciation des langues et la standardisation de certaines langues a fréquemment été le fait de missionnaires ou de colons, sans que les locuteurs autochtones soient beaucoup impliqués. MAKONI, S. & PENNYCOOK, A., “Disinventing multilingualism. From monological multilingualism to multilingual francas”, in MARTIN-JONES, M. & al. (eds), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, 2012, pp. 441-445.

<sup>7</sup> WRIGHT, R., « La période de transition du latin, de la *lingua romana* et du français », *Médiévales*, 2003, p. 17.

<sup>8</sup> CANUT, C., « Le nom des langues ou les métaphores de la frontière », *Ethnologie comparée*, 2000, p. 6.

<sup>9</sup> BLACKLEDGE, A., CREESE, A. & al., “Contesting ‘Language’ as ‘Heritage’”, *Applied Linguistics*, 2008, p. 544 ; THIESSE, A.-M., *La Création des identités nationales*, 1999, p. 282.

<sup>10</sup> MOORE, D., *Plurilinguismes et école*, 2006, p. 43. À propos de la complexité des frontières, pas seulement linguistiques, voir : SPAËTH, V., « Frontières », *Synergies France*, 2005, p. 16-30.

Un étudiant mauritanien (Q26) donne l'impression d'avoir eu une seule langue familiale et de scolarisation, l'« arabe », mais Samar distingue l'arabe standard et l'arabe libanais. Gulo qualifie le zazaki tantôt de « langue », tantôt de « dialecte » du kurde car, en dépit des différences qu'il perçoit entre zazaki, kurmanci et sorani, son identification au groupe linguistique « kurde » reste forte. Et comment classer les pratiques de cette étudiante hongkongaise (Q88) qui déclare avoir lu des livres en « cantonais (chinois) » et avoir le « chinois (cantonais) » comme langue préférée de lecture ?

## 1.2. Les « langues » des livres

Le choix du support « livre » aurait dû, à priori, évacuer ces questions, car un certain nombre d'instances catégorisent de façon plus ou moins explicite les publications selon des critères linguistiques. Les éditeurs précisent quand leurs livres sont « bilingues », en langues « étrangères » ou « traduits » ; les ouvrages faisant l'objet d'un dépôt légal à la Bibliothèque nationale de France sont, entre autres, quantifiés par langues<sup>11</sup> ; il n'est pas rare que les livres soient classés par idiomes dans les bibliothèques et librairies, etc.<sup>12</sup>

Pourtant, on trouve des ouvrages multilingues où chaque langue a une place déterminée ; c'est le cas des livres « bilingues » et de nombreux ouvrages scientifiques. Des discours en idiomes différents de celui du texte courant peuvent n'apparaître que dans des citations – ce qui est fréquent dans les livres scientifiques – ou dans des dialogues : la production littéraire arabe regorge d'exemples. D'autres publications mêlent des langues ou variétés dans les mêmes espaces, avec ou sans marques typographiques (usage de l'italique, police différente, etc.) pour les signaler. Des traductions conservent des fragments dans la langue d'origine, afin que le texte « sonne » étranger<sup>13</sup> – par exemple, les interjections comme “Damned!” dans les bandes dessinées en français –, ou pour éviter que certains passages soient compris de tous<sup>14</sup>. Mais les traductions ne font parfois que refléter un plurilinguisme initial : la version « française » du *Nom de la Rose* d'Umberto Eco contient des passages en latin et en

---

<sup>11</sup> BIBLIOGRAPHIE NATIONALE FRANÇAISE, « Livres imprimés. Indicateurs du dépôt légal 2012 », in *L'Observatoire du dépôt légal*, 01/07/2013.

<sup>12</sup> Dans les médias audiovisuels, on observe aussi des formes de délimitation des langues, notamment par le recours au doublage, au sous-titrage, parfois la reformulation. En France, par exemple, le choix de traduire ou non des discours tenus en créole haïtien, en français québécois, voire en « langage des jeunes » ou « langues des cités », reflète toujours « une certaine idée » de la langue française.

<sup>13</sup> BELLOS, D., *Is that a Fish in your Ear?* [2011], 2012, chap. 5.

<sup>14</sup> « Un exemple amusant nous vient du Japon où si, à la surprise générale, la première traduction d'*Ulysse* [de James Joyce], publiée par Daiichi Shobo, ne fut pas censurée, certains passages obscènes de celle publiée ultérieurement par Iwanami Shoten ont été caviardés, et dans une autre encore, ces mêmes passages ont été donnés dans le texte original anglais ! » BRUYÈRE, C. & CACHIN, M.-F., « La traduction au carrefour des cultures », in MICHON, J. & MOLLIÈRE, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 514-515.

allemand<sup>15</sup>. David Bellos rappelle qu'il y a du français dans la version originale de *Guerre et Paix* de Lev Tolstoï et de l'anglais dans celle du *Père Goriot* d'Honoré de Balzac<sup>16</sup>. Enfin, de nombreux textes résultent de ce qu'une des lectrices interrogées, Stéphane, appelle « créolisation » et Mark Sebba, "writing switching". Entre autres exemples, des auteurs britanniques-caribéens font de la poésie en anglais et créole ; au Sri Lanka, des érudits mêlent depuis longtemps sanscrit, et tamoul dans leurs écrits, auxquels vient s'ajouter l'anglais ; le spanglish, fusionnant espagnol et anglais, se fait une place dans la littérature nord-américaine<sup>17</sup>.

In fact, the more you read in any language, the harder it gets to find an extended text written in that language alone.<sup>18</sup>

L'attribution de « langues » à des livres n'est donc pas aussi simple qu'elle le paraît de prime abord. Elle l'est d'autant moins que la variation – notamment lexicale – peut être forte entre livres contemporains d'une « même langue », comme le signale Samar à propos d'ouvrages en arabe, Stéphane, de livres en allemand, Violeta, Akhil, Anne et Lou, de livres en espagnol. Notons que les lecteurs du basque lisent à priori dans une variété, l'*euskal batua* ou « basque unifié », plus ou moins différente de celles qu'ils parlent – mais ne peut-on en dire autant de toutes les langues lues, écrites et écoutées ?<sup>19</sup> Des livres associés à « une » langue datant d'époques éloignées dans le temps peuvent présenter de forts écarts linguistiques. Emmanuel Fraisse indique que les élèves en Chine et en France sont tenus de lire des « textes anciens dont la compréhension est souvent malaisée »<sup>20</sup>, bien que censés avoir été écrits dans « leur » langue. Pour certains lecteurs – pas pour tous –, les textes datant de plusieurs siècles semblent avoir été écrits dans *une autre langue* que les variétés contemporaines dont ils sont familiers.

*Oihana* : [...] J'aime Shakespeare. Mais j'arrive pas à le lire en anglais, c'est trop compliqué. Faudrait que je trouve Shakespeare traduit en anglais moderne, quoi. Mais en anglais de Shakespeare, je comprends rien du tout !

---

<sup>15</sup> ECO, U., *Le Nom de la rose* [1980], 1983.

<sup>16</sup> BELLOS, D., *Is that a Fish in your Ear?* [2011], 2012, p. 205.

<sup>17</sup> SEBBA, M., "Writing switching in British Creole", in MARTIN-JONES, M. & JONES, K. (eds), *Multilingual Literacies*, 2000, pp. 172-173; CANAGARAJAH, S., "The plurilingual tradition and the English language in South Asia", *AILA Review*, 2009, pp. 10-11; BELLOS, D., *Is that a Fish in your Ear?* [2011], 2012, p. 206. Voir aussi : MAR-MOLINERO, C., "The Spread of Global Spanish", in COUPLAND, N. (ed.), *The Handbook of Language and Globalization*, 2010, pp. 173-174.

<sup>18</sup> « En réalité, plus vous lisez dans une langue, plus il devient difficile de trouver un long texte uniquement écrit dans cette langue. » BELLOS, D., *Is that a Fish in your Ear?* [2011], 2012, p. 206.

<sup>19</sup> En adaptant à l'écrit une question posée par Didier de Robillard à propos de l'oral, on pourrait même se demander s'il existe des lecteurs monolingues. ROBILLARD, D. de, « Dylan, un exemple parmi d'autres des coûts et difficultés du travail de la diversité », in CASTELLOTTI, V. (coord.), *Les Cahiers de l'Acedle*, 2010, p. 50.

<sup>20</sup> FRAISSE, E., « L'enseignement de la littérature : un monde à explorer », in FRAISSE, E. (coord.), *Revue internationale d'éducation*, 2012, p. 42. Voir aussi les débats soulevés par la traduction des *Essais* de Michel de Montaigne en français moderne : ASSOULINE, P., « Montaigne traduit en français », *La République des livres*, 21/10/2008.

### 1.3. Solutions provisoires

La définition des langues – même écrites et « *publié[es]*, c’est-à-dire officialisé[es] »<sup>21</sup> – est un problème extrêmement épineux et cette étude ne prétend pas le résoudre. Tout au plus peut-on donner les solutions qui ont été adoptées pour les besoins de ce travail.

En dépit des conceptions qui lui sont traditionnellement rattachées, on a conservé dans la plupart des cas le terme de « langue » – ou le synonyme « idiome » –, d’une part pour des raisons d’intelligibilité, parce que le remplacer tout bonnement par « discours », « usages » ou “resources”<sup>22</sup> risquait d’entraîner de nouvelles confusions. D’autre part, la notion de « langue » a servi de base à des concepts tels que celui de « plurilinguisme » ou « multilinguisme » ; par conséquent, renoncer complètement à l’une reviendrait à disqualifier les autres<sup>23</sup>. Or, on n’a pas les moyens théoriques de forger des concepts qui offriraient de meilleures possibilités d’analyse des pratiques langagières étudiées<sup>24</sup>.

Cependant, on a choisi la définition du terme « langue » de Monica Heller (Introduction générale), qui met l’accent sur les usages sociaux et contextualisés de ces « ensembles de ressources et de pratiques » et laisse donc la porte ouverte à la variation et aux mélanges. Quant aux noms des langues (catalan, russe, etc.), suivant les conseils de Dell Hymes, ils font ici référence à leur « provenance » ou « lignage linguistique ».

Parler de « la langue anglaise », par exemple, serait identifier les moyens linguistiques dérivés de la tradition historique connue sous le nom d’anglais, sans préjuger de leur organisation ni de leur rôle grammatical ou fonctionnel.<sup>25</sup>

« Provenance » et « lignage » sont des métaphores : est-ce que « l’anglais » vient (seulement) d’Angleterre<sup>26</sup> ? Mais dès lors qu’on considère les noms de langues comme des conventions historiquement explicables, leur usage ne contredit pas la vision des langues comme constructions sociales.

---

<sup>21</sup> BOURDIEU, P., *Langage et pouvoir symbolique*, 2001, p. 88 (il souligne).

<sup>22</sup> BLOMMAERT, J., *The Sociolinguistics of Globalization*, 2010, p. 180.

<sup>23</sup> MAKONI, S. & PENNYCOOK, A., “Disinventing multilingualism. From monological multilingualism to multilingual francas”, in MARTIN-JONES, M. & al. (eds), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, 2012, p. 442.

<sup>24</sup> On rejoint ici la position de Daniel Coste : « De divers bords, la notion de langue est interrogée et mise en question(s). [...] Mais, quels que soient les enjeux théoriques et autres de ces interrogations, on ne se débarrasse ni facilement ni impunément d’un objet social aussi “naturalisé” et à aussi forte charge symbolique dans les représentations et les discours. Autant il est nécessaire d’insister sur la variation et les variétés, sur le caractère pluriel, de toute “langue”, autant, dans une perspective d’enseignement et d’éducation, y compris plurilingue, la notion de langue semble, certes insuffisante et inadéquate, mais aussi incontournable. » COSTE, D., « Diversité des plurilinguismes et formes de l’éducation plurilingue et interculturelle », in CASTELLOTTI, V. (coord.), *Les Cahiers de l’Acedle*, 2010, p. 149-150, note n° 8.

<sup>25</sup> HYMES, D. H., *Vers la compétence de communication [1973-1982]*, 1991, p. 48.

<sup>26</sup> “[...] languages in general, and global Englishes in particular, do not have one point of origin but rather multiple, co-present, global origins.” (« [...] les langues en général, et les anglais globaux en particulier, n’ont pas une seule origine mais plutôt des origines multiples, simultanées et mondiales. ») PENNYCOOK, A., *Language as a Local Practice*, 2010, p. 220 (traduction M. R.).



En reformulant les apports théoriques évoqués, on pourrait dire que les langues sont des agrégats<sup>27</sup> mouvants, aux frontières floues, de ressources<sup>28</sup> communicatives – basées sur et constamment modifiées par des pratiques –, dont aucune « communauté » ne serait propriétaire. Cependant, leurs utilisateurs – « natifs » ou non, linguistes ou pas – leur attribueraient une certaine unité, en leur donnant des noms et des limites, par la constitution de normes et la hiérarchisation des ressources. Ces noms et ces normes qui permettent de distinguer les langues – et de hiérarchiser les locuteurs autant que les formes de discours – sont donc des représentations socialement construites, qui peuvent influencer fortement sur les pratiques, sans pour autant les circonscrire et les conditionner de manière absolue. Enfin, on considère, avec Jan Blommaert, que les langues n’ont pas que des fonctions « locales », dans un groupe, sur un territoire, à un moment donné, mais qu’elles existent également par et pour les mobilités humaines, aussi bien spatiales que temporelles<sup>29</sup>, concrètes que virtuelles, sociales dans tous les cas.

Les délimitations des langues étant relatives, on a tâché de respecter au mieux les déclarations des interrogés. Par exemple, on a gardé la distinction entre « français » et « ancien français » d’une étudiante américaine (Q82), mais on a regroupé les pratiques de lecture en « cantonais (chinois) » de l’étudiante hongkongaise (Q88) avec celles des autres lecteurs du « chinois » puisque la mention entre parenthèses semblait y autoriser. Quand une étudiante distingue le « dialecte napolitain » de l’« italien » (Q43), on les compte comme deux langues différentes. Mais, bien que la prose d’Andrea Camilleri soit réputée pour ses mélanges d’italien standard et de sicilien, on a respecté les propos de Montalbano qui déclare avoir lu un de ses romans en “italiano” seulement.

## 2. Langues premières et langues étrangères

Si la définition des langues est sujette à discussion, c’est aussi le cas des catégorisations appliquées à ces langues. La plus courante en didactique distingue les langues maternelles ou premières des langues secondes ou étrangères. Or, une langue n’a pas forcément le même « statut » si on prend comme référence l’individu qui l’utilise ou le contexte social<sup>30</sup>. Ainsi, le russe est considéré comme une langue étrangère en France, mais il ne l’est pas pour Chloé. Dans cette section, on prendra les répertoires individuels

---

<sup>27</sup> Agrégat : « Réunion d’éléments distincts en un tout de forme mal définie, analogue, mais non identique à un organisme biologique. » ATILF, *TLFI*, depuis 1990.

<sup>28</sup> Le terme « ressources », tel qu’on l’a compris, englobe à la fois des « moyens » et des « possibilités ».

<sup>29</sup> BLOMMAERT, J., *The Sociolinguistics of Globalization*, 2010, p. 181.

<sup>30</sup> Voir : DABÈNE, L., *Repères sociolinguistiques pour l’enseignement des langues*, 1994, p. 28-29.

comme références, en qualifiant les langues de premières ou d'étrangères par rapport aux personnes interrogées et non au contexte sociolinguistique.

Ceci étant dit, les termes classifiant les langues des individus restent problématiques. En premier lieu parce que leurs définitions en didactique des langues sont souvent tautologiques<sup>31</sup>. La pluralité linguistique qui a marqué l'enfance de nombre d'enquêtés ([chap. 4](#)), rend l'expression « langue maternelle » trop imprécise pour analyser les pratiques étudiées<sup>32</sup>. C'est pourquoi la distinction entre langues « étrangères » (LEs)<sup>33</sup> et « premières » (L1s) s'appuie sur un critère uniquement chronologique ([chap. 3 : 2.1.3](#)). De plus, le sujet même de cette étude implique de considérer comme « premières », outre les langues d'acquisition du langage (« langues familiales »), celles de l'entrée dans l'écrit (« langues de première scolarisation »), car elles ne coïncident pas toujours.

## 2.1. De multiples « combinaisons » de langues de lecture

Si on reprend le tableau du chapitre 3 ([section 2.2.2](#), fig. 22) et qu'on précise les statuts « chronologiques » des langues de lecture dans les répertoires des répondants au questionnaire, on obtient la répartition suivante.

---

<sup>31</sup> Dans le dictionnaire de Robert Galisson et Daniel Coste, paru en 1976, la langue maternelle est d'abord présentée en opposition à la langue étrangère, comme en témoigne cette entrée fort succincte : « Maternel(le) adj. Langue maternelle > Étrangère. » C'est donc dans la notice « Langue étrangère » – définie comme « non maternelle » – qu'on trouve une définition implicite de la « langue maternelle » avec l'usage de « L1 » (critère chronologique) comme synonyme. GALISSON, R. & COSTE, D. (dir.), *Dictionnaire de la didactique des langues*, 1976, p. 198 et 331. Plus près de nous, dans le dictionnaire dirigé par Jean-Pierre Cuq, on lit que : « Toute langue non maternelle est une langue étrangère. » Les notices sont néanmoins plus détaillées et les deux catégories de langues différenciées par 3 critères principaux : 1) la chronologie (« La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. ») ; 2) le « mode d'appropriation » (une langue maternelle serait plus acquise qu'apprise, contrairement à une langue étrangère) ; 3) « le critère d'appartenance ». En dépit de son intérêt, la définition de la « langue étrangère » tend à trop s'appuyer sur les contextes d'apprentissage ou d'enseignement formel, comme si une langue « maternelle » n'avait jamais place à l'école et qu'une langue étrangère était surtout faite pour être enseignée. Sans vraiment dissiper les ambiguïtés qu'elle critique, la notice « Langue maternelle » de ce dictionnaire a le mérite de n'évoquer qu'avec prudence « le caractère spontané, naturel de son usage » et de mentionner la complexité des situations plurilingues. Enfin, l'expression « langue première » hérite seulement de la primauté chronologique de la « langue maternelle » : « On appelle langue première (L1) d'un individu celle qu'il a acquise en premier, chronologiquement, au moment de sa capacité de langage. "Première" ne signifie donc pas la plus utile, ni la plus prestigieuse, pas plus que "seconde" ne veut dire "secondaire" ». CUQ, J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003, p. 150-151.

<sup>32</sup> Pour une argumentation détaillée s'appuyant sur le corpus des 24 entretiens, voir : RIVIÈRE, M., « De quelle "langue maternelle" parle-t-on quand on parle de lecture ? », *Quaderna*, 2014. Notons qu'on ne remet pas en cause le concept psychanalytique de « langue maternelle », qui est moins « la langue du milieu maternel – l'espagnol, le français, l'anglais ou l'italien, par exemple – que *lalangue*, terme inventé par Lacan pour désigner la manière particulière selon laquelle l'enfant reçoit le langage et les effets que ceci produit en lui », c'est-à-dire « la langue de l'inconscient » qui « n'est pas utile pour les échanges quotidiens ni pour la traduction » et « ne peut s'apprendre ». ATIENZA MERINO, J. L., « L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères », *ÉLA*, 2003, p. 316-317 (il souligne).

<sup>33</sup> Terme également discutable, ainsi qu'on le verra dans la conclusion générale de ce travail.

nbre de langues de lecture de livres	nbre de répondants
<b>2 langues de lecture de livres</b>	<b>12</b>
L1, LE	12
<b>3 langues de lecture de livres</b>	<b>56</b>
L1, L1, LE	11
L1, LE, LE	45
<b>4 langues de lecture de livres</b>	<b>17</b>
L1, L1, LE, LE	4
L1, LE, LE, LE	13
<b>5 langues de lecture de livres</b>	<b>5</b>
L1, L1, LE, LE, LE	2
L1, LE, LE, LE, LE	3
<b>total</b>	<b>90</b>

Fig. 30. Nombres de langues de lecture de livres des répondants au questionnaire.

Le duo « L1, LE », si fréquent dans les travaux de didactique des langues, ne concerne que 12 étudiants sur 90 – parmi lesquels 2 ne lisent pas dans une de leurs langues premières. C’est l’usage de 3 langues qui apparaît le plus fréquent pour la lecture de livres et la moitié des étudiants lisent dans une langue première<sup>34</sup> et 2 langues étrangères, dont le français. L’anglais est toujours l’autre langue étrangère de lecture, sauf pour 2 étudiantes brésiliennes (Q32, Q42) lisant en espagnol, une Sud-Africaine ayant lu des livres en hindi (Q76) et une Américaine, en ancien français (Q82). Enfin, un quart des répondants lisent en 4 ou 5 langues, parmi lesquelles figurent souvent 3 langues étrangères. Bien que le profil « une L1 + anglais + français » soit le plus représenté, ce n’est celui que de la moitié des étudiants interrogés et il ne peut être considéré comme « la norme » ; c’est surtout la diversité des combinaisons de langues servant à la lecture de livres qu’il importe de retenir.

La figure 31 montre que les langues étrangères de lecture dépassent en nombre (174) les langues premières (112) dans le groupe des répondants au questionnaire. Le français arrive en tête, langue de lecture de livres pour la totalité de ces étudiants. Il est suivi de l’anglais, déclaré par 78 répondants, dont 56 ne l’ont pas eu comme langue première. La langue première la plus fréquemment lue, l’espagnol, n’arrive qu’en 3<sup>e</sup> position. Les lignes grisées signalent les langues dont le nombre de lecteurs de livres en langue étrangère est plus important que ceux en langues premières. Certaines, comme l’allemand, n’ont été citées que comme langues étrangères. Le japonais est le seul dont les scores en tant que langue première et langue étrangère sont égaux. On verra dans la [section 3](#) que la place de ces langues n’est certainement pas sans lien avec leur statut à l’échelle mondiale.

<sup>34</sup> Il ne s’agit pas toujours de leur unique langue première, comme on va le voir dans la [section 5](#).

langues de lecture de livres	en tant que L1	en tant que LE	nbre de personnes les déclarant	% du total des répondants
français	1 <sup>35</sup>	90	90	100
anglais	22	56	78	87
espagnol	25	5	30	33
chinois (dont cantonais)	12	2	13	16
japonais	6	6	12	13
russe	8	1	9	10
coréen	8	0	8	9
portugais	7	1	8	9
allemand	0	4	4	4
arabe	1	3	4	4
persan	4	0	4	4
polonais	4	0	4	4
italien	1	2	3	3
géorgien	2	0	2	2
malais	2	0	2	2
roumain	2	0	2	2
arménien	1	0	1	1
ancien français	0	1	1	1
birman	1	0	1	1
estonien	1	0	1	1
ewe	1	0	1	1
hindi	0	1	1	1
latin	0	1	1	1
néerlandais	0	1	1	1
ouïgour	1	0	1	1
thaï	1	0	1	1
vietnamien	1	0	1	1
<b>total</b>	<b>112</b>	<b>174</b>		

Fig. 31. Langues de lecture de livres des répondants au questionnaire.

Du côté des interviewés (fig. 32), le nombre de langues étrangères de lecture (59) est aussi supérieur à celui des langues premières (44). Quoique moins nombreux que les étudiants, ces lecteurs font montre d'une plus grande variété de « combinaisons » de langues de lecture (11). On retrouve la suite « L1, LE, LE » (Taiga, Giselle, Mi-Ying), l'usage d'une langue première et 3 étrangères (Milda, Stéphane, Isaac, Oihana), de 2 langues premières et une étrangère (Ush, Michael, Chloé, Ento), ainsi que 2 langues premières et 2 étrangères (Violeta, Amelia, Lou, Mikel). Akhil, Franck et Dani lisent des livres en 2 langues premières et 3 étrangères. Quant à Gulo, Samar, Anne, Sargon, Elvis et Montalbano, ils présentent chacun une combinaison unique dans ce groupe<sup>36</sup>. En résumé, une seule activité, la lecture de livres, mobilise un nombre plus ou moins important de langues chez les enquêtés et se contenter d'évoquer « une relation binaire entre une langue et une autre »<sup>37</sup> ne permet pas de rendre compte de la pluralité linguistique des pratiques des enquêtés.

<sup>35</sup> L'étudiante (Q34) indique qu'elle avait « oublié » le français et l'a également noté comme « autre langue apprise » ; on le compte donc comme langue première et étrangère.

<sup>36</sup> Anne : 1 L1 + 4 LEs, comme 3 répondants au questionnaire. Montalbano : 2 L1s + 4 LEs. Gulo : 3 L1s + 2 LEs. Sargon : 3 L1s + 6 LEs. Elvis : 3 L1s + 1 LE. Samar : 4 L1s + 2 LEs.

<sup>37</sup> CASTELLOTTI, V., « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », in CASTELLOTTI, V. (dir.), *D'une langue à d'autres*, 2001, p. 12-13.

lecteurs interviewés	langues de lecture de livres	lecteurs interviewés	langues de lecture de livres
Milda	lituanien, anglais, arabe, français	Akhil	anglais, français, espagnol, allemand, portugais
Stéphane	français, espagnol, anglais, allemand	Mi-Ying	chinois, français, anglais
Violeta	catalan, espagnol, français, anglais	Anne	allemand, anglais, français, espagnol, italien
Isaac	français, anglais, espagnol, catalan	Ush	hébreu, anglais, français
Amélia	espagnol, français, anglais, italien	Franck	norvégien, albanais, anglais, serbe, français
Gulo	turc, kurmanci, français, anglais, zazaki	Michael	français, allemand, anglais
Taiga	japonais, français, anglais	Mikel	français, basque, espagnol, anglais
Samar	français, arabe standard, anglais, italien, espagnol, arabe libanais	Montalbano	espagnol, catalan, anglais, français, allemand, portugais, italien
Dani	bulgare, russe, français, anglais, turc	Ento	néerlandais, papiament, espagnol
Giselle	espagnol, français, portugais	Elvis	français, espagnol, basque, anglais
Oihana	français, anglais, basque, espagnol	Chloé	russe, ukrainien, français
Sargon	kurde, araméen, arabe, anglais, catalan, espagnol, français, italien, portugais	Lou	français, basque, espagnol, anglais

*légende* : langues premières seulement familiales ; langues premières de scolarisation seulement ; langues premières familiales & de scolarisation ; langues étrangères

Fig. 32. Langues de lecture de livres des interviewés.

## 2.2. Usages asynchrones des langues

Quand on compare l'ordre chronologique d'utilisation des langues en général par les lecteurs, et celui de leur usage pour la lecture de livres – indiqué dans la figure 32 –, on constate qu'ils ne correspondent pas toujours<sup>38</sup>. Les cas de Gulo et Samar montrent que des langues premières peuvent même être lues *après* des langues étrangères.

Parce qu'elle était interdite en Turquie jusqu'aux années 1990 et n'était guère écrite – contrairement à deux autres variétés de kurde, le kurmanci et le sorani<sup>39</sup> –, Gulo a commencé à lire en zazaki, alors qu'il lisait déjà des livres en turc, kurmanci, français et anglais. C'est en s'impliquant dans un collectif œuvrant pour la standardisation et la revalorisation de sa langue familiale qu'il en a fait une langue de lecture.

De son côté, Samar s'est mise à lire des livres en arabe dialectal lorsqu'elle est devenue enseignante d'arabe en France, en cherchant des écrits à utiliser en classe. L'arabe syro-libanais n'étant « pas très valorisé » par rapport à l'arabe standard, les genres éditoriaux

<sup>38</sup> Cette analyse n'a pas pu être faite pour les réponses au questionnaire : on ignore à quels moments de leur vie les étudiants se sont mis à lire des livres dans leurs langues respectives.

<sup>39</sup> Le kurmanci, ou kurmandjî, est une variété de kurde parlée par la majorité des Kurdes, en Turquie, en Syrie, en Iran, en Irak, en ex-URSS et en Afghanistan. Le sorani est une autre variété de kurde, parlée en Irak et en Iran. Elles s'écrivent dans les alphabets en vigueur dans les différents pays cités (cyrillique, latin, arabe) et leurs traditions littéraires remontent au XVI<sup>e</sup> siècle. BLAU, J., « La langue et la littérature kurdes », site de l'Institut kurde de Paris, 1995-2010.

sont restreints – il s’agit surtout de contes et pièces de théâtre, genres associés à l’oral – et les livres, quand il y en a, sont relégués « au fond des rayons des librairies ».

Avec le basque et l’espagnol comme langues familiales, Elvis, 44 ans, a été scolarisé en français et a eu l’espagnol comme matière enseignée. Si ses usages littéraciés de l’espagnol ne semblent pas avoir souffert de cette scolarité principalement en langue non familiale, il n’en a pas été de même pour le basque. En raison de la rareté des livres de jeunesse en basque dans les années 1970, et de son statut de « langue plutôt orale », « pas écrite », il n’aurait commencé à lire des ouvrages en basque qu’à la fin de l’adolescence, soit à peu près en même temps que des livres en anglais.

Avoir lu très tôt des textes religieux en basque n’a pas empêché Mikel de se sentir longtemps « analphabète en langue basque ». C’est âgé d’une trentaine d’années, quand il est revenu vivre dans sa région natale, qu’il a décidé de suivre des cours du soir dans « [s]a langue parlée » afin de pouvoir l’utiliser de façon plus formelle.

*Mikel* : [...] c’étaient pas les mots uniquement qui me manquaient. Parce que parfois les mots je les avais, puis tu peux trouver des... tu peux par des néologismes, tu sais, exprimer des choses abstraites. Par contre c’était un blocage – je crois – un blocage. Qui faisait que pour certains usages, j’envisageais pas du tout – y’avait même un certain rejet de ma part je crois à utiliser le basque pour certains usages. Voilà. Alors pour en revenir à l’écrit, donc, après avoir suivi des cours pendant deux ans j’ai plus ou moins rempli mon challenge qui consistait à pouvoir parler en basque quand je parlais de mon travail – tu vois, à la radio, etc. Par exemple, quand y’avait une assemblée générale et qu’on me demandait de restituer, tu vois, le bilan moral, à la radio, ben je le faisais. Et ça c’était... c’était...

*L’enquêtrice* : ...une victoire ?

*Mikel* : Oui une victoire, complètement. Sur moi-même. Et, euh, et dans le même temps du coup je me suis mis à lire beaucoup plus les journaux.

S’il lui arrive de lire de la poésie, des ouvrages d’art ou pratiques en basque, il n’avait pas encore, au moment de l’entretien, lu les romans qu’il a achetés dans cette langue.

Ces exemples montrent que le caractère chronologiquement premier des langues dans les parcours individuels ne signifie pas qu’elles ont été *lues* en premier, ni même lues tout court ([section 5](#)). L’âge d’appropriation des langues n’est donc pas le seul élément à prendre en compte pour étudier les pratiques plurilittéraciées ; d’autres critères jouent un rôle décisif, notamment les statuts des langues dans des contextes donnés.

### 3. Langues dominantes et langues dominées

#### 3.1. Choix terminologiques

Dans cette section, on prendra comme référence, non plus les répertoires individuels, mais les contextes dans lesquels vivent les personnes interrogées. L'influence ou la valeur d'une langue ne peut pas être mesurée dans l'absolu, seulement en comparaison avec d'autres langues dans un contexte donné. Comme l'a judicieusement remarqué Marie-Manuelle Da Silva, les discours sur le « recul » du français s'expliquent par la montée de l'anglais et non par un réel déclin de l'usage du français<sup>40</sup>.

Il existe un vaste lexique pour évoquer les inégalités linguistiques. Cependant, bon nombre d'expressions mettent l'accent sur un seul aspect de ces disparités. Le degré d'officialité, par exemple, ne suffit pas pour déterminer leur statut dans un contexte particulier : l'anglais n'est pas une langue officielle en France, il n'en est pas moins prestigieux ; les quatre langues officielles de la Suisse, l'allemand, le français, l'italien et le romanche sont loin d'y avoir un statut social identique. Opposer les langues officielles ou « nationales » aux langues « régionales » apparaît dès lors réducteur – d'autant plus que les langues présentes du fait de migrations transnationales se retrouvent exclues. En outre, ce lexique est étroitement lié au modèle de l'État-nation, dont la mondialisation montre les limites. Il en est de même pour l'alternative « langue majoritaire /langue minoritaire », puisque c'est généralement la population d'un État qui fait office de référence. Cette opposition a, de plus, le désavantage de confondre l'importance quantitative – suggérée par l'étymologie de ses termes – et la valeur symbolique des langues, qui ne dépend pas seulement du nombre de locuteurs<sup>41</sup>.

À partir de la division du monde entre « centre » et « périphérie »<sup>42</sup>, un autre ensemble de termes vise à classer les langues en fonction de leur position dans “the global language system”. Abram de Swaan et Louis-Jean Calvet utilisent des métaphores astronomiques pour décrire un monde où des langues « périphériques » (« dialectes régionaux et ethniques ») ou « semi-périphériques » « gravitent » comme « autant de lunes » autour de langues « centrales » (les langues nationales), tournant elles-mêmes autour de quelques langues « supercentrales » (“Arabic, Chinese, French, German,

---

<sup>40</sup> DA SILVA, M.-M., *Les nouveaux enjeux de l'enseignement de la langue et de la culture d'expression française*, 2013, p. 198 et 318. Le nombre de francophones dans le monde était estimé à 175 millions en 2005 et à 220 millions en 2010. POISSONNIER, A. & SOURNIA, G., *Atlas mondial de la francophonie*, 2006, p. 13 ; OIF, page « Dénombrement des francophones », consultée le 01/02/2014.

<sup>41</sup> Voir sur ce point : MANZANO, F., « Les langues minoritaires en Méditerranée occidentale », *Dialectologia et Geolinguistica*, 2009, p. 53-54.

<sup>42</sup> Ce concept a été élaboré par des chercheurs d'Amérique latine dans les années 1950, pour insister sur l'inégalité des échanges économiques : WALLERSTEIN, I., *World-Systems Analysis*, 2004, pp. 11-12.

Hindi, Japanese, Malay, Portuguese, Russian, Spanish, Swahili, and Turkish”). Au cœur du système se trouve la langue « hypercentrale », l’anglais, “like a black hole devouring all languages that come within its reach” (« comme un trou noir dévorant toutes les langues qui passent à sa portée »)<sup>43</sup>.

Quoique intéressante, cette terminologie ne semble pas la plus pertinente pour analyser les rapports de force entre les langues de lecture des personnes interrogées pour la présente étude. Elle ne permet pas de distinguer, par exemple, la situation de l’araméen de celle du catalan ; elle met dans la même catégorie le turc et l’arabe, dont les usages littéraciés à l’échelle du monde sont fort différents. Bref, si elle met en valeur « la hiérarchie des langues » à un niveau « macro », elle paraît moins adéquate à une analyse de pratiques langagières individuelles. De plus, ainsi que l’a fait remarquer Deborah Cameron<sup>44</sup>, les notions de « centre » et de « périphérie » sont à réinterroger, à l’heure où la mondialisation tend à rendre les flux culturels et linguistiques moins unilatéraux qu’ils ont pu l’être par le passé<sup>45</sup> (voir aussi [chap. 8 : 5](#)).

On a donc choisi les expressions « langues dominantes » et « langues dominées », utilisées notamment par Pierre Bourdieu<sup>46</sup>. Appliqué à un « inanimé abstrait ou concret », l’adjectif « dominant » signifie : « qui joue un rôle essentiel, qui occupe une place prépondérante » et « qui l'emporte parmi d'autres par l'influence, la valeur, la quantité »<sup>47</sup>. Avec son contraire, il inclut les différents types de critères, quantitatifs et symboliques, qui font qu’une langue peut être, plus ou moins que d’autres, « un instrument de pouvoir »<sup>48</sup>. Le terme « langues minorées »<sup>49</sup> est ici utilisé comme un synonyme de « langues dominées », car il marque lui aussi le caractère dynamique – minorer ou dominer sont des *actions* – et relatif des rapports de force. Les statuts des langues sont, en effet, toujours susceptibles d’évoluer, comme en témoigne le cas du catalan en Catalogne. Enfin, ces termes sont assez souples pour évoquer les situations des langues dans des contextes autres qu’étatiques : à l’échelle du globe, d’un continent, d’une région, d’une ville, etc.

---

<sup>43</sup> DE SWAAN, A., “Language Systems”, in COUPLAND, N. (ed.), *The Handbook of Language and Globalization*, 2010, pp. 56-57 (les citations en anglais en sont issues) ; DE SWAAN, Abram, « Pour une sociologie de la société transnationale », *Revue de synthèse*, 1998, p. 89-112 (les citations en français en sont issues) ; DE SWAAN, A., “Language and Culture in Transnational Society”, *European Review*, 1999, pp. 507-518 ; CALVET, L.-J., *Le Marché aux langues*, 2002 ; CALVET, L.-J., « Mettre de l’ordre dans le désordre babélien », *Le Français dans le monde*, 2008, p. 44-46.

<sup>44</sup> CAMERON, D., “Globalization and the teaching of ‘communication skills’”, in BLOCK, D. & CAMERON, D. (eds), *Globalization and Language Teaching*, p. 69.

<sup>45</sup> HALL, S., *Identités et Cultures*, 2008, p. 340 ; PENNYCOOK, A., “Popular Cultures/Languages, Global Identities”, in COUPLAND, N. (ed.), *The Handbook of Language and Globalization*, 2010, p. 593.

<sup>46</sup> BOURDIEU, P., *Langage et pouvoir symbolique*, 2001.

<sup>47</sup> ATILEF, *TLFI*, depuis 1990.

<sup>48</sup> BOURDIEU, P., « L’économie des échanges linguistiques », *Langue française*, 1977, p. 20.

<sup>49</sup> CLERC, S. & RISPAIL, M., « Minorités linguistiques et langues minorées vont-elles de pair ? », *Documents pour l’histoire du français langue étrangère et seconde*, 2009, p. 1-12.



### 3.2. Indicateurs d'inégalités linguistiques

Aucun critère n'explique à lui seul la situation plus ou moins dominante d'une langue. C'est pourquoi les chercheurs mesurant le « poids » des langues, leur degré d'influence à l'échelle globale, comme Alain et Louis-Jean Calvet ou Ulrich Ammon<sup>50</sup>, ainsi que ceux qui évaluent la vitalité ou le risque de disparition des langues<sup>51</sup>, ont recours à des indicateurs multiples. Outre la faible diffusion des langues dominées et, dans certains cas, l'étroitesse du public des biens culturels dans ces langues ([chap. 5 : 1.2](#)), deux critères sont particulièrement saillants dans les discours des lecteurs interviewés. C'est pourquoi on a choisi de s'attarder sur le caractère plus ou moins « obligatoire » des langues, qui concerne l'ensemble des usages, et l'importance du capital culturel qui leur est associé, déterminant dans les pratiques de lecture<sup>52</sup>.

#### 3.2.1. Obligation et contingence

Les langues dominantes s'imposeraient dans des contextes donnés, quand l'usage des langues minorées serait, en quelque sorte, optionnel. Chloé indique que son russe maternel était « obligatoire » en Ukraine dans son enfance et tend à le redevenir depuis que Vladimir Poutine est à la tête de la Russie. Le contexte politique explique aussi pourquoi le russe a été « imposé » à Dani en Bulgarie et Milda en Lituanie, dès le début de leur scolarité. La violence d'État ressort dans les propos de Gulo sur l'obligation d'utiliser le turc dans les institutions scolaires turques. Milda et Gulo font d'ailleurs plusieurs fois référence à la « répression » de leurs langues familiales : l'interdiction du lituanien par les Russes au XIX<sup>e</sup> siècle et celle des langues kurdes en Turquie au XX<sup>e</sup> siècle. Évoquant l'histoire de sa langue familiale, le papiamento, Ento met en avant le

---

<sup>50</sup> Les premiers s'appuient sur des données démographiques (« nombre de locuteurs » dont c'est la langue première, « taux de fécondité »), géographiques (« entropie », « véhicularité »), économiques (« index de développement humain »), juridiques (« langues officielles »), médiatiques et culturels (nombre de livres traduits de et vers cette langue, « prix littéraires internationaux », « articles Wikipédia », « taux de pénétration d'Internet »). CALVET, A. & CALVET, L.-J., « Baromètre des langues 2012 », in *Baromètre Calvet des langues du monde*, page consultée le 01/02/2014. Outre le nombre de “native speakers”, le second prend en compte la diffusion géographique, l'usage comme langue véhiculaire entre “native speakers of a different language”, le niveau de vie des locuteurs et l'apprentissage en tant que langue étrangère, ainsi que son éventuelle “nativization”. AMMON, U., “World Languages: Trends and Futures”, in COUPLAND, N. (ed.), *The Handbook of Language and Globalization*, 2010, pp. 101-122.

<sup>51</sup> Les linguistes réunis par l'Unesco ont établi des critères démographiques (nombre et taux de locuteurs), sociologiques (transmission, usages en public et en privé, attitudes des locuteurs), politiques (politiques linguistiques), éducatifs et médiatiques (existence de supports pédagogiques, présence dans les médias). UNESCO, « Langues en danger », page consultée le 02/02/2014.

<sup>52</sup> Luci Nussbaum et Martine Marquilló Larruy évoquent un autre indicateur possible des statuts des langues en territoires multilingues : leur ordre chronologique d'apprentissage par les migrants. MARQUILLÓ LARRUY, M., « Quel espace de liberté dans les choix linguistiques de la minorité lusophone en Andorre ? », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 1999, p. 128 ; NUSSBAUM, L., « Les défis de l'école pour le maintien et la transmission du catalan en Catalogne », *ÉLA*, 2006, p. 362.

fait que c'était la langue des esclaves, tandis que le néerlandais était celle de "los amos" (« les maîtres »). Ce n'est donc pas un hasard si, dans son enfance, le néerlandais était l'unique langue d'enseignement primaire à Curaçao.

*Ento*: Sí. Holandés es el oficial. Es como aquí en Catalunya, como el catalán. En el colegio todo es en catalán. Pero fuera del colegio, mucha gente no habla en catalán. Y ahí pasa lo mismo: en el colegio todo holandés, pero fuera del colegio todo el mundo habla en papiamentu. Porque nosotros comenzamos a hablar... a aprender el holandés a los seis años. [...] Porque ahí – bueno, ahora ya no tanto pero, en mi tiempo, las maestras también eran holandesas. Y no hablaban papiamentu. Entonces estabas casi obligado a hablar el holandés; y los libros, todo era en holandés.<sup>53</sup>

Le parallèle qu'il établit – et qui ne ferait sûrement pas l'unanimité à Barcelone – entre une langue ex-coloniale et une langue locale longtemps réprimée témoigne du relatif<sup>54</sup> succès des politiques linguistiques catalanes, qui ont réussi à donner au catalan un statut de langue dominante en Catalogne, ne serait-ce que dans certains lieux (villes, quartiers) et domaines de la vie sociale, notamment le domaine éducationnel<sup>55</sup>. On peut également voir un indice de la réévaluation du catalan dans le fait que Violeta, dont c'est la langue familiale, présente son appropriation de l'espagnol avec d'autres enfants de son école comme quelque chose allant de soi. Elle ne fait alors aucune allusion aux inégalités de statut entre ses deux langues premières. C'est Montalbano, dont la langue familiale est le castillan, qui mentionne "la imposición" de l'espagnol et rappelle que le catalan "ha sido un idioma bastante oprimido" (« a été une langue assez opprimée »).

Quoique son statut ait beaucoup changé depuis la fin du franquisme, au point qu'il soit devenu « une langue obligatoire » (Elvis) dans les écoles du Pays basque espagnol, le basque reste une langue bien plus minorée que le catalan, notamment du côté français. Quelques décennies avant l'entretien, s'étant heurtée à un refus alors qu'elle voulait apprendre le basque, Amelia avait rétorqué : « [...] je n'ai pas besoin de votre langue ! Le français et l'espagnol me suffisent ». Malgré les changements survenus depuis, même si on ne partage pas la vision très pessimiste d'Elvis sur l'avenir de cet

---

<sup>53</sup> *Ento* : Oui. Le néerlandais c'est l'officielle. C'est comme ici en Catalogne, comme le catalan. À l'école tout est en catalan. Mais en dehors de l'école, beaucoup de gens ne parlent pas en catalan. Et là-bas c'est la même chose : à l'école tout en néerlandais, mais en dehors de l'école tout le monde parle papiamentu. Parce qu'on apprend à parler... à apprendre le néerlandais à six ans. [...] Parce que là-bas – bon, maintenant plus tant que ça mais, à mon époque, les maîtresses étaient hollandaises. Et elles ne parlaient pas papiamentu. Donc tu étais quasi obligé de parler le néerlandais ; et les livres, tout était en néerlandais.

<sup>54</sup> D'ailleurs, Ento remarque peu après qu'il n'est pas contraint d'utiliser le catalan, puisque, à Barcelone, tous les catalanophones connaissent aussi le castillan.

<sup>55</sup> CORONA, V., NUSSBAUM, L. & UNAMUNO, V., "The emergence of new linguistic repertoires...", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2013, pp. 182-194; WOOLARD, K. A., "Linguistic consciousness among adolescents in Catalonia", *Zeitschrift für Katalanistik*, 2009, pp. 125-149. Sur la relativité du succès des politiques éducatives catalanes, voir : NUSSBAUM, L., « Les défis de l'école pour le maintien et la transmission du catalan en Catalogne », *ÉLA*, 2006, p. 355-369.

idiome, le basque est à ce jour une langue facultative au nord des Pyrénées. Entourée d'un mari et d'enfants (entre autres) bascophones, Chloé se concentre sur l'appropriation du français ; la lecture de livres en basque par Oihana, Mikel et Lou résulte d'une volonté personnelle bien plus que d'une nécessité contextuelle.

Mikel explique que, lorsqu'il était au Pérou, « le quechua était vraiment pas indispensable pour vivre avec et pour travailler » avec « les paysans hommes – les femmes c'était pas tout à fait pareil – [qui] parlaient parfaitement l'espagnol aussi ». On retrouve cette dimension « optionnelle » des langues dominées dans le fait que Sargon n'a plus lu de livres en kurde depuis une quarantaine d'années et que ses usages de l'araméen écrit soient relativement faibles, car “es una lengua de una minoría, perseguida” (« la langue d'une minorité, persécutée »). Il conforte ainsi l'idée que les inégalités linguistiques ne sont jamais seulement linguistiques – de même que les conflits linguistiques ou culturels au sens large ne sont jamais *que* linguistiques ou culturels – et que ce sont les inégalités (politiques, économiques, etc.), bien plus que les langues, qui différencient, voire opposent, les groupes humains de langues différentes<sup>56</sup>. Néanmoins, même une langue à priori dominante, comme l'allemand à l'échelle de la Suisse, peut s'avérer « facultative » dans un contexte plus précis. Mis à part Anne et Michael qui l'ont eu comme langue familiale et Stéphane qui a vécu en Suisse alémanique, les lecteurs interviewés en Suisse romande ne l'utilisent guère. Franck le comprend parce que l'allemand est « proche » du norvégien, mais il estime qu'il doit d'abord améliorer son français. Gulo « jette un œil » aux livres en allemand de sa compagne germanophone, mais semble s'arrêter là. Ush n'a pas entrepris de l'apprendre, car le français réquisitionnait tous ses efforts et il s'est dit : « Basta ! si je suis obligé, je ferai ça. » En effet, les langues dominantes ne le sont que dans des contextes particuliers. Même l'anglais n'est, après tout, qu'une langue jugée nécessaire dans un plus grand nombre de contextes géographiques et professionnels que ses concurrentes, mais dont la prépondérance est sujette à variations et à nuances<sup>57</sup>.

L'anglais passe, en effet, pour “the language that defines globalization”<sup>58</sup>, “the global language”<sup>59</sup>, bref, « la langue de la mondialisation »<sup>60</sup>, dont la diffusion serait à la fois

---

<sup>56</sup> Voir à ce sujet : BOURDIEU, P., *Langage et pouvoir symbolique*, 2001, p. 82-83, note n° 17 ; FORLOT, G., « Place de l'anglais et paradoxes des apprentissages langagiers à l'école », in CASTELLOTTI, V. (coord.), *Les Cahiers de l'Acedle*, 2010, p. 117-118 ; ROMAINE, S., “Multilingualism, conflict, and the politics of indigenous language movements”, *Estudios de Sociolingüística*, 2000, p. 14.

<sup>57</sup> « [...] même l'anglais, partout désigné comme langue à part dans son statut de première langue étrangère “écrasant” les autres, ne provoque ni le même type d'attraction ni les mêmes inquiétudes en Norvège qu'en Lituanie. » COSTE, D., « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », in CASTELLOTTI, V. (coord.), *Les Cahiers de l'Acedle*, 2010, p. 153.

<sup>58</sup> BLOMMAERT, J., *The Sociolinguistics of Globalization*, 2010, p. 48 ; SCHNEIDER, E. W., “Colonization, globalization, and the sociolinguistics of World Englishes”, in MESTHRIE, R. (ed.), *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*, 2011, p. 341-342.

un facteur et une conséquence de cette mondialisation<sup>61</sup>. Elle appartient, d'une façon ou d'une autre, à la totalité des répertoires plurilingues des interviewés et ceux de presque tous les répondants au questionnaire. Plusieurs lecteurs ont évoqué son caractère « obligatoire » dans leurs cursus respectifs ([chap. 4 : 4.2](#)). Ush estime que les gouvernants suisses entravent délibérément l'apprentissage de l'anglais, soit pour limiter « l'invasion de la culture anglo-américaine », soit pour empêcher la fuite des cerveaux : « on résiste en inculquant l'ignorance ». Il ne faut pourtant pas oublier que les institutions éducatives – et, par leur intermédiaire, les États – sont parmi les premiers promoteurs de l'anglais dans le monde. Des lecteurs évoquent aussi des initiatives de leurs parents (séjour d'études aux États-Unis pour Amelia, achat de livres pour Ush, enregistrement de programmes de la BBC pour Elvis) afin qu'ils apprennent ou n'oublient pas cette langue, car « c'était pas possible qu'on ne sache pas l'anglais » (Amelia). En outre, l'anglais est professionnellement imposé aux deux tiers des interviewés, notamment dans le secteur scientifique ([chap. 6 : 1.1](#)). Lou lit des livres en anglais « par contrainte » et Taiga pense qu'il devrait en lire plus souvent : « Aujourd'hui il faut savoir parler anglais parce que c'est une langue dominante. »

Cette domination de l'anglais aurait deux conséquences paradoxales. D'une part, sa méconnaissance devenant « un handicap » jusque dans l'accès aux loisirs, il cesserait d'être « une langue étrangère » dans des pays où il est censé l'être<sup>62</sup>. D'autre part, son apprentissage inévitable et les représentations sur sa nécessité en feraient la « langue étrangère par excellence, [...] celle à l'aune de laquelle s'apprécient et se mesurent les autres, celle qui se présente comme référence quasi obligée et se manifeste comme presque toujours disponible, y compris dans les situations d'apprentissage et d'usage où elle n'a apparemment que faire »<sup>63</sup>. Ces deux remarques sont sans doute également justes, puisque l'anglais finit par devenir, pour une bonne part des habitants de la planète ne l'ayant pas eu comme langue première, une langue *à la fois* étrangère et familière, en tout cas dominante. Et Dani déclare en riant : « L'anglais mange tout. »

### **3.2.2. Volume de capital symbolique associé aux langues**

Une langue ne *s'impose* pas seulement de l'extérieur et les notions de « violence symbolique » et de « capital symbolique », qui permettent de comprendre comment une

---

<sup>59</sup> RICENTO, T., « Language Policy and Globalization », in COUPLAND, N. (ed.), *The Handbook of Language and Globalization*, 2010, p. 120.

<sup>60</sup> Entretien avec Olivier Donnat, 26/11/2012.

<sup>61</sup> FISHMAN, J., « The New Linguistic Order », *Foreign Policy*, 1998, pp. 27-28.

<sup>62</sup> Entretien avec Olivier Donnat, 26/11/2012.

<sup>63</sup> COSTE, D., « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? », in CASTELLOTTI, V. (dir.), *D'une langue à d'autres*, 2001, p. 195.

langue « obligatoire » peut devenir « indispensable » aux yeux de ceux-là mêmes qui ne l'ont pas choisie, sont étroitement liées<sup>64</sup>. Dans leurs analyses des « échanges littéraires transnationaux », Johan Heilbron et Giselle Sapiro établissent que :

Les langues dominées sont des langues peu dotées en capital littéraire et en reconnaissance internationale. Les langues dominantes, du fait de prestige spécifique, de leur ancienneté, du nombre de textes déclarés universels écrits dans ces langues, sont détentrices d'un capital littéraire important.<sup>65</sup>

Pascale Casanova a également constaté qu'« il y a, dans l'univers littéraire, des langues réputées plus littéraires que d'autres et censées incarner la littérature même » et nommé « littéralité » le « capital linguistico-littéraire » dont elles disposent<sup>66</sup>. L'anglais n'est pas que « la langue de la mondialisation », c'est aussi « la langue de Shakespeare ». Quoiqu'elle ne lise pas dans « la langue de Goethe », Amelia cite précisément les auteurs incarnant la renommée littéraire de l'anglais (William Shakespeare), de l'espagnol (Miguel de Cervantes) et du français (Molière, Jean Racine) comme ses écrivains de prédilection. Sa langue familiale, l'hébreu, étant une langue de « "recréation" récente »<sup>67</sup> en dépit d'une tradition écrite multimillénaire, Ush fait part du ravissement que peut provoquer la lecture de langues très dotées en capital littéraire.

*Ush* : [...] Quand tu apprends une langue européenne – je dis européenne... bon – avec six cents, jusqu'à mille ans de littérature ininterrompue, c'est une boîte énorme qui s'ouvre et c'est un plaisir extraordinaire. Si je savais l'allemand, je pourrais lire la littérature allemande, ce serait génial. Pour moi, c'était un tel plaisir de lire la littérature française, non pas en traduction mais en original, c'était une joie. Je me suis appliqué de le faire.

En revanche, dès qu'il s'agit de lire des traductions, surtout si les œuvres originales ont été écrites en russe ou en allemand, Ush privilégiera l'hébreu, « parce que la qualité est superbe ». Les vagues de migrations de l'Europe vers l'État d'Israël au XX<sup>e</sup> siècle, mais aussi la stratégie délibérée des intellectuels et dirigeants pour « accumuler du capital

---

<sup>64</sup> « La violence symbolique, c'est cette violence qui extorque des soumissions qui ne sont même pas perçues comme telles en s'appuyant sur des "attentes collectives", des croyances socialement inculquées. [...] La croyance dont je parle n'est pas une croyance explicite, posée explicitement comme telle par rapport à la possibilité d'une non-croyance, mais une adhésion immédiate, une soumission doxique aux injonctions du monde qui est obtenue lorsque les structures mentales de celui à qui s'adresse l'injonction sont en accord avec les structures engagées dans l'injonction qui lui est adressée. [...] Le capital symbolique est une propriété quelconque, force physique, richesse, valeur guerrière, qui, perçue par des agents sociaux dotés de catégories de perception et d'appréciation permettant de la percevoir, de la connaître et de la reconnaître, devient efficiente symboliquement, telle une véritable *force magique* : une propriété qui, parce qu'elle répond à des "attentes collectives", socialement constituées, à des croyances, exerce une sorte d'action à distance, sans contact physique. On donne un ordre et il est obéi : c'est un acte quasi magique. » BOURDIEU, P., *Raisons pratiques*, 1994, p. 189-190 (il souligne).

<sup>65</sup> HEILBRON, J. & SAPIRO, G., « La traduction comme vecteur des échanges culturels internationaux », in SAPIRO, G. (dir.), *Translatio*, 2008, p. 34.

<sup>66</sup> CASANOVA, P., *La République mondiale des Lettres*, 1999, p. 33.

<sup>67</sup> CASANOVA, P., *La République mondiale des Lettres*, 1999, p. 350.

symbolique » par la traduction<sup>68</sup>, expliquent pourquoi « y'a des très bons traducteurs et traductrices » de ces langues (Ush). Au cours de l'histoire, en effet, la traduction a permis à bien des langues d'obtenir « un certificat littéraire »<sup>69</sup>. C'est d'ailleurs pour compenser le peu de « littéralité » du zazaki que Gulo s'est lancé dans la traduction de contes et fables du français vers sa langue familiale.

Toutefois, l'existence d'ouvrages ne suffit pas et, à propos des livres publiés en papiamento, Ento déclare : “yo creo que a un nivel mundial no sean tan conocidos” (« je crois qu'à un niveau mondial ils ne sont pas très connus »). Avant même d'atteindre une renommée internationale, les langues minorées doivent acquérir un certain statut auprès de leurs locuteurs, qui sont leurs lecteurs potentiels. Outre la standardisation linguistique et graphique et l'émergence d'une économie du livre viable ([chap. 4 & 5](#)), son usage en contexte scolaire et l'accumulation d'un certain capital culturel semblent être les conditions nécessaires pour qu'une langue devienne, aux yeux même de ceux qui la lisent, une langue de lecture digne de ce nom. Car on peut lire dans une langue sans être convaincu de son statut de « langue écrite ». Sur ce point, une différence générationnelle apparaît entre Oihana (20 ans) et Lou (28 ans) d'une part, Mikel (50 ans) et Elvis (44 ans) d'autre part. Les premières ne trouvent rien d'incongru dans la lecture de livres en basque, quand les seconds – même Elvis qui, en réalité, a lu des romans en basque – ont manifestement « un blocage » (Mikel, [section 2.2](#)).

*L'enquêtrice* : [...] Pourquoi tu lis pas des romans en basque ?

*Elvis* : Parce que c'est plus dur de lire en basque. Euh... Le basque c'est pas une langue écrite ; c'est une langue orale avant tout. Alors on l'a transformée en langue écrite pour qu'elle perdure, pour ne pas qu'elle se perde. C'est essentiellement pour ça ; c'est pour des raisons, je dirais, de survie. Mais l'écriture en basque est quand même quelque chose d'artificiel. Je n'ai aucun plaisir à lire en basque, aucun. Moi j'aime bien parler en basque, avec les gens, parce que c'est une langue qui est extrêmement joviale. [...] C'est quelque chose de plus festif pour moi le basque ; ce n'est pas une langue littéraire. Alors que, les autres langues, c'est peut-être aussi parce que j'ai été scolarisé en France, ce sont peut-être des langues plus scolaires. Le français, l'anglais, l'espagnol, peut-être que je les conçois comme ça et que j'arrive à les lire plus facilement, peut-être. Ou peut-être aussi parce qu'il y a des auteurs, énormément d'auteurs, et une tradition littéraire dans ces trois langues, millénaire quasiment – alors qu'en basque, non. Pour moi, ce n'est pas naturel de lire en basque. C'est naturel de le parler, mais pas de le lire.

---

<sup>68</sup> SHAVIT, Z., « Fabriquer une culture nationale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2002, p. 21-32 ; SKIBIŃSKA, E., « La place des traductions sur le marché éditorial polonais après 1989 », in SAPIRO, G. (dir.), *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*, 2009, p. 353.

<sup>69</sup> CASANOVA, P., *La République mondiale des Lettres*, 1999, p. 190.

Une fois acquis, le statut de « langue littéraire » ou de « langue écrite » peut se perdre. C'est ainsi que l'araméen, ayant servi à la production de nombreux textes au fil des siècles, serait devenu, aux dires de Sargon, “una lengua más de familia que en una lengua de expresión intelectual o literaria” (« une langue familiale plus qu'une langue d'expression intellectuelle ou littéraire »).

S'il mentionne la production « intellectuelle », c'est que capital symbolique d'une langue n'est pas lié qu'à sa littérature – dans l'acception française et contemporaine du terme<sup>70</sup>. Les publications scientifiques peuvent jouer un rôle essentiel dans l'attractivité des langues<sup>71</sup>. C'est pour lire des œuvres philosophiques en version originale que Montalbano avait entrepris d'apprendre l'allemand ([chap. 6 : 3.4](#)). Akhil constate que l'usage de l'anglais comme « lingua franca » académique « est quelque chose qui est maintenant presque accepté ». Isaac trouve que l'anglais est « la meilleure langue scientifique ». C'est sur la base de leurs productions respectives en sciences humaines que Franck, peu amateur d'ouvrages littéraires, compare le norvégien et l'anglais.

*Franck*: [...] I feel with Norwegian authors, some disappointment. I think English authors are at a much higher level. But I think it's because the literature is, I mean, English is the universal language and I think all the best authors usually they write in English. So... That's how we get all the best material. And also some of the books I read in English are also written by Norwegian authors. So, in one way, they get the best heads. [...] With the Norwegians, I just feel them... I don't know... I mean I just find them less interesting. They're not challenging enough.<sup>72</sup>

### 3.3. Réactions des lecteurs à ces inégalités

Même s'il lui arrive de lire des essais scientifiques en norvégien, en albanais ou en serbe, Franck sera plus enclin à en lire en anglais. Qu'il le veuille ou non, il participe ainsi au renforcement du statut dominant de cette langue. Il n'est évidemment pas le

---

<sup>70</sup> Des lecteurs utilisent le terme « littérature » en référant à des productions scientifiques, comme cela se fait en anglais. Sur le caractère récent et contingent de la notion de « littérature », voir : FRAISSE, E., « L'enseignement de la littérature : un monde à explorer », in FRAISSE, E. (coord.), *Revue internationale d'éducation*, 2012, p. 41-42.

<sup>71</sup> Ce peut être aussi le cas d'écrits religieux, mais on verra dans le [chapitre 8 \(1.3\)](#) pourquoi les livres pratiques, par exemple, n'y participent guère. Accumuler du capital scientifique paraît en tout cas plus ardu qu'accumuler du capital littéraire. Par exemple, Isaac mentionne les difficultés que rencontrent certains professeurs de médecine de son université pour écrire ou traduire leurs travaux en catalan, lorsque, pour des raisons générationnelles, ils n'ont pas été scolarisés dans cette langue.

<sup>72</sup> *Franck* : [...] Je suis un peu déçu par les auteurs en norvégien. Je pense que les auteurs en anglais ont un bien plus haut niveau. Mais je pense que c'est parce que les ouvrages sont, je veux dire, l'anglais est la langue universelle et je pense que les meilleurs auteurs généralement, ils écrivent en anglais. Donc... C'est comme ça qu'on a accès aux meilleurs textes. Et aussi certain des livres que j'ai lus en anglais sont aussi écrits par des auteurs norvégiens. Donc, en un sens, ils ont les meilleures têtes. [...] Les Norvégiens, je sens qu'ils sont... Je sais pas... Je les trouve moins intéressants. Ils ne sont pas à la hauteur.

seul : 78 des 90 répondants au questionnaire et 21 des 24 lecteurs interviewés – Giselle, Ento et Chloé font exception – déclarent avoir lu des livres en anglais. Mais si on s’est attardée sur le caractère « obligatoire » des langues dominantes, c’est pour montrer que les « choix » des langues de lecture ne sont pas totalement « libres » et « gratuits ». Cela ne veut pas non plus dire qu’ils sont absolument contraints et déterminés par avance.

L’imposition d’une langue ne joue pas toujours en sa faveur et peut même se retourner contre elle<sup>73</sup>. À l’instar de Stéphane, Samar s’est longtemps révoltée contre l’obligation de lire des livres en anglais dans le cadre scolaire. Parce que c’est « la première langue étrangère » au Japon comme en France et qu’il a toujours perçu son apprentissage comme une « obligation », Taiga ne lit des catalogues d’exposition en anglais que s’il ne peut faire autrement et, quitte à se mettre à une langue, il choisirait l’italien. C’est sans doute en raison de la domination écrasante de la langue étatique en Turquie que Gulo se serait abstenu de lire des livres en turc pendant un certain temps. La prééminence du russe en Lituanie n’a pas non plus laissé de bons souvenirs à Milda.

*Milda* : [On nous incitait à lire en] russe aussi, en Lituanie. Mais personne ne lisait : c’était la langue des occupants. Personne n’était vraiment très passionné par la langue russe.

Cela expliquerait pourquoi elle n’a jamais cherché à développer ses compétences littéraires dans cette langue. Elle avait l’intention, au moment de l’entretien, de relire les classiques de la littérature russe, mais de le faire en français.

Dans leurs travaux respectifs sur le « système galactique » ou « schéma gravitationnel » des langues<sup>74</sup>, évoqués dans la [section 3.1](#), Abram de Swaan et Louis-Jean Calvet indiquent que l’apprentissage des langues peut être soit « horizontal (acquisition d’une langue de même niveau que la sienne) », soit « vertical (acquisition d’une langue de niveau supérieur) »<sup>75</sup>. Autrement dit, le plurilinguisme se développerait généralement “upward” (« vers le haut »)<sup>76</sup>. Sans contester cette thèse, globalement confirmée par l’analyse des répertoires linguistiques des personnes interrogées, il convient de la nuancer puisqu’elle est contredite par une partie des enquêtés.

---

<sup>73</sup> “Even as English is widely learned, it may become even more widely disliked. Resentment of both the predominance of English and its tendency to spread along class lines could in the long term prove a check against its further globalization.” (« Même si l’anglais est largement appris, il pourrait être encore plus largement détesté. L’animosité suscitée à la fois par sa prédominance et sa tendance à se propager dans toutes les couches sociales pourrait, à long terme, constituer un obstacle à son expansion mondiale. ») FISHMAN, J., “The New Linguistic Order”, *Foreign Policy*, 1998, p. 38 (traduction M. R.).

<sup>74</sup> DE SWAAN, A., « Pour une sociologie de la société transnationale », *Revue de synthèse*, 1998, p. 105 ; CALVET, L.-J., « Mettre de l’ordre dans le désordre babélien », *Le français dans le monde*, 2008, p. 44-46.

<sup>75</sup> CALVET, L.-J., *Le Marché aux langues*, 2002, p. 146.

<sup>76</sup> DE SWAAN, A., “Language Systems”, in COUPLAND, N. (ed.), *The Handbook of Language and Globalization*, 2010, p. 57.



Si on ne regarde que les pratiques de lecture de livres<sup>77</sup>, les 21 répondants au questionnaire ayant eu l'anglais comme langue première (familiale, de scolarisation ou les deux) lisent – outre leurs éventuelles autres langues premières – dans des langues étrangères forcément moins dominantes : tous ont lu des livres en français, certains en ont lu en allemand (Q74, Q83), en japonais (Q75, Q41), en espagnol (Q41), en hindi (Q76) ou en italien (Q88). 7 des interviewés ont également lu des livres dans des langues étrangères moins bien positionnées que leur-s langue-s première-s dans la « galaxie » linguistique<sup>78</sup> : Montalbano, Anne et Amelia en italien, Oihana en basque, Akhil en français, espagnol, allemand et portugais, Isaac et Sargon en catalan. Ces derniers vont jusqu'à promouvoir le catalan dans deux activités liées à la littérature.

*L'enquêtrice* : Et toi tu offres des livres ?

*Isaac* : Ouais. Ouais. Ben, s'il est écrit en espagnol, en espagnol ; s'il est traduit, j'essaie en catalan. Après ça dépend à qui, mais dans mon entourage en tout cas, plutôt en catalan.

Sargon écrit et publie des romans en arabe, la plus dominante de ses langues premières, et en catalan, la moins dominante de ses langues étrangères. Ses langues d'écriture – qui sont aussi des langues de lecture et de traduction – semblent refléter une quête d'équilibre entre résignation et insoumission aux rapports de force linguistiques.

On retrouve ces deux tendances dans les explications d'Adriana Mumenthaler à propos de l'orientation des primo-arrivants. Même si « la priorité » est donnée aux langues minorées, la bibliothèque du CIC comporte aussi des ouvrages en anglais, pour les réfugiés qui le lisent, et en français, langue dominante à Genève. En outre, pour ne pas laisser de nouveaux usagers repartir les mains vides, les bibliothécaires vont quelquefois les inciter à lire dans des langues qui leur ont été imposées dans leur pays d'origine.

*Adriana Mumenthaler* : [...] Une personne kurde va venir demander des livres en kurde. Et après, nous on va montrer ce qu'on a en kurde, évidemment c'est dix fois plus facile de trouver des livres en turc. Donc, s'ils trouvent pas dans le choix qu'on propose, quelque chose qui lui plaît, on leur demande : « Vous parlez pas une autre langue ? » Ça c'est notre question. « Vous parlez pas turc par hasard ? Vous parlez pas farsi ? – Ah oui, oui, oui, je peux me débrouiller. » Donc là on va proposer les autres. [...] Et parfois ils prennent dans les autres langues. Les gens qui aiment lire, ils lisent !

---

<sup>77</sup> Si on prend en compte l'ensemble des pratiques langagières, apprentissage inclus, on trouve d'autres exemples. Parmi les étudiants, des personnes initialement russophones ont appris /utilisé le danois (Q24), le norvégien (Q24, Q77), le roumain (Q44) ; des hispanophones ont appris /utilisé le coréen (Q27) ou l'italien (Q30, Q66) ; une locutrice initiale du chinois a appris /utilisé le cantonais (Q65), un Roumain germanophone et anglophone a appris /utilisé le finnois (Q46) ; une Sud-Africaine ayant l'anglais comme L1 a appris /utilisé l'afrikaans (Q76). Du côté des interviewés, Chloé, Isaac et Violeta ont pris des cours d'italien et Samar, des cours d'hébreu ; Akhil a des notions de néerlandais et de catalan ; Ento lit la presse et parle occasionnellement en catalan ; Lou « se débrouillai[t] » en occitan quand elle vivait à Pau.

<sup>78</sup> Les positions des langues auxquelles on se réfère ici sont indiquées dans : CALVET, A. & CALVET, L.-J., « Baromètre des langues 2012 », *Baromètre Calvet des langues du monde*, page consultée le 01/02/2014.

Le concept de « tactiques » élaboré par Michel de Certeau, « ingéniosités du faible pour tirer parti du fort »<sup>79</sup>, éclaire là encore les pratiques des enquêtés. Bien souvent, leurs actes semblent obéir à « la raison du plus fort » parce qu'un ensemble complexe de conditions matérielles et symboliques pèse sur leurs choix. Mais, quand les circonstances s'y prêtent, ils peuvent aller à l'encontre des hiérarchies linguistiques en refusant de lire des langues dominantes ou en privilégiant des langues dominées.

## 4. Langues locales et langues non locales

### 4.1. Langues locales

#### 4.1.1. La mobilité comme déclencheur

La mobilité apparaît comme un des déclencheurs majeurs de pratiques de lecture dans une langue étrangère. Qu'ils aient ou non préalablement suivi des cours de langue, bon nombre de lecteurs ont commencé à lire des livres dans un idiome en situation d'immersion. C'est le cas de migrants qui se sont installés pour plusieurs années en contexte alloglotte : Milda, Taiga, Giselle, Mi-Ying, Gulo et Chloé ont commencé à lire en français peu après leur arrivée en France ou en Suisse romande ; Isaac et Sargon se sont mis à lire des livres en catalan et castillan, Ento des ouvrages en espagnol, après leur installation à Barcelone. Mais des déplacements plus brefs peuvent aussi inciter à la lecture de livres : Milda a commencé à lire en arabe au cours d'un séjour linguistique en Syrie ; Ush a lu son premier roman en français au cours d'une année à Montréal ; Stéphane s'est mise à lire des livres en anglais à New York et en allemand à Zurich.

*Stéphane* : [...] En anglais je sais très bien ce qui a constitué le déclic, c'est que j'avais six mois pour apprendre la langue et puis que... voilà. Il fallait que j'en bouffe le plus possible. Et puis en plus j'avais pas d'autres livres sous la main donc, si je voulais lire quelque chose, c'était forcément en anglais [*rire*]. « Nécessité fait loi. » [...] Mais voilà, c'est une histoire de contexte... Je pense que si tout d'un coup je déménageais en Italie je me mettrais à lire en italien.

La seule perspective d'une mobilité peut provoquer la lecture d'ouvrages : Montalbano s'est mis à lire en portugais en préparant un voyage au Mozambique et Oihana a lu ses premiers livres en castillan avant d'effectuer un stage d'un mois en Espagne. On retrouve dans ces pratiques les objectifs d'initiation culturelle et d'appropriation ou réappropriation linguistique ([chap. 6, sections 1.2.3 & 3](#)). Le caractère « déclencheur »

---

<sup>79</sup> CERTEAU, M. de, *L'Invention du quotidien I* [1990], 2007, p. XLIV.

des mobilités s'explique aussi par le fait que les individus « immergés » ont plus de chances de fréquenter des lecteurs de langue-s locale-s : c'est en rencontrant, à Genève, quelqu'un qui venait de finir *Le Parfum* de Patrick Süskind, traduit en français, que Gulo a voulu lire à la fois ce livre et dans cette langue. De plus, l'immersion facilite, en principe, l'accès à des produits culturels en langue-s locale-s.

#### 4.1.2. Importance du contexte

Pour toutes ces raisons, lire dans une langue locale a quelque chose d'évident aux yeux de Milda, Gulo, Dani, Mi-Ying, Anne, Ush, Michael, Mikel, Montalbano, Ento et Lou. Chacun à sa manière évoque l'influence du contexte sociolinguistique sur leurs pratiques de lecture. Par exemple, les achats de livres de cuisine ou de guides de voyages d'Ento sont linguistiquement indissociables du lieu dans lequel il vit : néerlandais aux Pays-Bas, castillan en Espagne. Quitte à lire des livres traduits, Dani le fera plutôt en français, « parce que je suis là et c'est plus facile de l'acheter que de rentrer acheter une traduction en Bulgarie ». Mikel a (re)découvert la lecture en basque lorsqu'il est revenu vivre au Pays basque Nord, après plusieurs années passées au Pérou et dans le Sud-Est de la France. C'est parce qu'ils vivent dans « un environnement francophone » (Michael) que les lectures extra-professionnelles de Michael et Ush sont majoritairement en français ou que Franck voudrait lire plus dans cette langue. Montalbano explique que les lectures faites dans la ou les langues qu'on utilise le plus au quotidien sont nettement plus appréciables.

*Montalbano:* [El castellano] [e]s lo con que me siento más cómodo. ...Sí pero porque, al fin y al cabo, tú mientras lees también vas sacando conclusiones ¿no? O paras y piensas en que has... lo que estás leyendo. Si el idioma, en que piensas ese tipo de cosas, es el mismo en que estás leyendo lo que es sobre el papel, creo que es más natural, la lectura. Entonces cuando vivía en Francia, que ya llegué a pensar, en parte a soñar en francés, y leía en francés, yo mismo me hacía las conclusiones en francés. Entonces en ese momento el francés era el idioma que prefería. Si vivía en los Estados Unidos, me imagino que pasaría lo mismo con el inglés. Pero ahora vivo aquí y mi vida la hago casi siempre en castellano y catalán, pues el castellano.<sup>80</sup>

---

<sup>80</sup> *Montalbano* : C'est [en castillan] que je me sens le plus à l'aise. ...Oui mais parce que, au final, pendant que tu lis tu te fais des réflexions, non ? Ou tu t'arrêtes et tu penses à ce que tu as... ce que tu es en train de lire. Si la langue, dans laquelle tu penses ce genre de choses, est la même que celle dans laquelle tu lis ce qui est sur le papier, je crois que c'est plus naturel, la lecture. Par conséquent quand je vivais en France, que j'arrivais à penser, en partie à rêver en français, et que je lisais en français, je me faisais les réflexions en français. Donc à ce moment-là le français était la langue que je préférais. Si je vivais aux États-Unis, j'imagine qu'il m'arriverait la même chose avec l'anglais. Mais là je vis ici et ma vie se passe presque toujours en castillan et catalan, donc le castillan.

C'est à la fois pour des raisons pratiques et pour adapter leurs lectures au contexte que plusieurs lecteurs migrants changent de principales langues de lecture quand ils retournent dans un pays où ils ont vécu. Milda a beau emporter des livres en français en Lituanie, « ça marche pas » et elle se rabat sur « des bouquins lituaniens » : « c'est plus intéressant, quand t'es là-bas ». De même, elle ne lit qu'en arabe quand elle séjourne en Égypte. Lorsqu'il est en vacances au Japon, Taiga ne parvient plus à lire des romans ou essais en français, mais s'adonne passionnément à la lecture de mangas en version originale. Samar lira de préférence en arabe et en anglais durant ses séjours au Liban, alors que, quand elle y résidait, elle lisait essentiellement en français. C'est surtout quand elle va voir sa famille et ses amis à Taïwan que Mi-Ying lit en chinois : « les livres sont tellement lourds, je les ramène pas ici. Si j'ai un livre à lire, je lis sur place ».

#### 4.2. Langues non locales

Ces réticences à lire en langues non locales ne sont généralement présentées comme des obstacles insurmontables que pour de courts séjours. Dans leur principal lieu de résidence, la plupart des lecteurs lisent aussi des livres en langues non locales. Par exemple, Samar lit, entre autres, en anglais et en arabe même quand elle est en France. Cela s'entend aisément puisqu'on a vu ([chap. 6 : 3.2](#)) que lire des livres est souvent une façon de « garder le fil » avec des langues et cultures dans lesquelles les personnes ont « baigné » mais qu'elles utilisent moins dans leur quotidien actuel.

Le plurilinguisme lectoral s'explique en partie par la multiplicité des lieux d'habitation successifs des personnes. 35 des répondants au questionnaire ont déclaré avoir vécu dans des pays où leurs langues de lecture de livres sont dominantes<sup>81</sup>. Pour ne citer qu'un exemple, une Brésilienne de 24 ans ayant vécu au Brésil, en Angleterre et en Allemagne avant de venir en France lit en portugais, anglais, allemand et français (Q74). Chez 10 des interviewés, les langues de lecture coïncident avec les aires linguistiques dans lesquelles ils ont vécu au moins six mois. Milda, Stéphane, Isaac, Amelia, Taiga, Mi-Ying, Anne, Ush, Ento et Chloé n'ont lu que dans des langues qui ont été « locales » à un moment de leur parcours.

Pourtant, les 14 autres lecteurs et 55 répondants au questionnaire lisent des ouvrages dans des langues locales (présentes ou passées) *et* dans des langues non associées aux territoires dans lesquels ils ont durablement séjourné. Sauf pour 7 étudiants, qui ont eu

---

<sup>81</sup> Le contexte local étant aussi défini par sa temporalité, on n'a pas compté les langues anciennes (ancien français, latin, grec ancien) ; elles auraient de toute façon été considérées comme langues non locales : il est fort peu probable que les répondants aient été « immergés » dans ces langues.

l'anglais comme langue première (familiale ou de scolarisation) sans avoir vécu en zone majoritairement anglophone, on ignore quels sont les facteurs de lecture dans ces langues non locales. Le seul qui ressort particulièrement est le statut dominant des langues : général pour l'anglais (44 étudiants), associé à de grandes aires géoculturelles pour les autres langues. En effet, le japonais est déclaré comme langue de lecture par des personnes originaires de Corée (Q41, Q62, Q73), Macao (Q51) et Taïwan (Q75), tandis qu'une Japonaise lit en chinois sans avoir vécu en Chine (Q58). 2 Iraniennes (Q8, Q67) et un Chinois-Ouïgour (Q86) ont déclaré des pratiques de lecture en arabe – pas seulement voire pas du tout religieuses, au vu des titres cités. Une Brésilienne a lu des livres en espagnol (Q28) et une Colombienne, en portugais (Q55). Une Estonienne et une Espagnole déclarent avoir lu en allemand (Q49, Q83) ; un Arménien, en russe (Q29) ; une Roumaine en espagnol et en italien (Q37). Toutefois, les langues peuvent déborder de leurs aires traditionnelles d'influence : un Coréen lit des livres en espagnol (Q41), une Iranienne en néerlandais (Q8) et une Hongkongaise en italien (Q88).

L'analyse des propos des 14 interviewés montre que, fréquemment, leurs langues non locales sont ou ont été liées à leur activité professionnelle, même lorsqu'il ne s'agit pas de lectures imposées à proprement parler : l'anglais pour Gulo, Taiga, Samar, Oihana, Franck, Michael, Mikel, Elvis, Montalbano et Chloé, le kurmanci pour Gulo, le turc pour Dani, l'espagnol pour Oihana, l'italien et le français pour Sargon, le serbe pour Franck, le portugais pour Giselle, Sargon et Akhil. Quand ce n'est pas le cas, les relations affectives (langue familiale ou du couple) expliquent ces pratiques : l'italien pour Samar, l'albanais pour Franck, l'anglais pour Dani, le français pour Violeta. Il n'y a que lorsque Violeta lit en anglais ou Montalbano en italien qu'ils utilisent des langues sans lien particulier avec leurs environnements quotidiens, présents ou passés. Des langues à priori non locales – et qui ne l'ont jamais été pour les enquêtés – peuvent donc servir à la lecture de livres, mais il s'agit souvent de langues présentes dans la vie professionnelle ou privée des lecteurs et elles ont, de ce fait, une dimension « locale ».

## **5. Langues non utilisées pour la lecture de livres**

### **5.1. Langues premières**

Parmi les langues premières non utilisées pour la lecture de livres, on retrouve des langues présentes dans les répertoires familiaux du fait de migrations transnationales ou intranationales ([chap. 4 : 1.2](#)) : le coréen grand-maternel d'un étudiant chinois (Q3), l'allemand familial d'un étudiant roumain (Q46), l'espagnol paternel non transmis d'un

étudiant américain (Q61) et le chinois maternel (compris mais pas parlé) d'un étudiant japonais (Q90). Chez les lecteurs interviewés, le marathi familial d'Akhil et le japonais non transmis du père de Michael, l'arabe utilisé au jardin d'enfant par Stéphane et le japonais grand-maternel de Mi-Ying ne sont pas non plus devenus des langues de lecture de livres, ni d'autres supports. Des langues locales dans le contexte où ont grandi les interrogés, mais exclues de leur scolarité parce que dominées, font également partie des langues non utilisées pour la lecture. Dans les réponses au questionnaire, le shanghaien (Q12), le cantonais (Q15, Q51), le sichuanais (Q52) et le hakka (Q75) sont cités comme langues familiales, pas comme langues de lecture ; il en va de même pour le dialecte napolitain (Q43) et le tabari (Q67). Ces langues sont toutes des langues familiales, apprises avant l'entrée dans l'écrit et, à l'exception du japonais pour Michael, aucune n'a été précocement le véhicule ou la matière d'un enseignement scolaire<sup>82</sup>.

Néanmoins, les réponses au questionnaire comme les entretiens offrent quelques contre-exemples. 3 étudiants ont lu des livres dans une langue familiale qu'ils n'ont pas eu comme langue scolaire : l'ewe pour une Ghanéenne de 25 ans (Q1), le coréen pour un Coréen de 31 ans (Q41) et le malais pour un Malais de 21 ans (Q80), tous trois scolarisés en anglais seulement. Chez les lecteurs interviewés, on a déjà croisé les cas de Gulo qui lit des livres en zazaki, de Samar qui lit l'arabe libanais et l'italien, de Sargon qui lit en araméen, de Mikel et Elvis qui lisent en basque. La non-lecture dans une langue familiale exclue du cadre scolaire n'est donc pas une fatalité, même si on a vu que lire dans une langue juste familiale n'est pas de tout repos ([sections 2.2](#) & [3.2.2](#)). Notons également qu'une langue utilisée dans un contexte scolaire n'entraîne pas forcément le développement de pratiques autonomes de lecture dans cet idiome. Milda n'a pas lu de livres en russe, sa deuxième langue de scolarisation au cycle primaire. Akhil n'en lit pas en hindi ni en thaï, langues qu'il a précocement utilisées à l'école. Il déclare même avoir complètement oublié le thaï.

*Akhil* : Et y'a une chose qui aussi peut être intéressante pour vous, y'a des langues que j'arrivais à écrire et lire et que – enfin une langue – et que j'y arrive plus.

*L'enquêtrice* : C'était quoi ?

*Akhil* : Le thaï. Parce qu'en fait j'ai grandi en Thaïlande. Enfin, j'ai passé trois ans et demi, mais de l'âge de six ans à neuf ans et demi. Et on parlait en thaï à l'école. C'était pas une école thaï, mais y'avait quand même trois heures de cours en thaï chaque jour et il fallait lire, écrire en thaï. Je pouvais le faire, et j'ai perdu complètement. Là, je vais de temps à autre à Bangkok – parce qu'on est à deux heures de

---

<sup>82</sup> L'étudiant américain de père hispanophone a semble-t-il appris l'espagnol ultérieurement ; Mi-Ying aurait pris des cours de japonais et Stéphane, d'arabe littéral à l'adolescence ou l'âge adulte. Dans ces trois cas, cela n'aurait pas débouché sur lectures autonomes de livres ou de presse dans ces langues.

Dehli et Bangkok... C'est une langue complètement étrangère pour moi, complètement. Alors figurez-vous j'ai tout perdu.

*L'enquêtrice* : Vous arrivez pas à retrouver...

*Akhil* : Rien, rien. Et pourtant je le parlais. Je le parlais, j'écrivais. Je me rappelle de ça. Je me rappelle de pouvoir comprendre quelque chose que je comprends plus.

Néanmoins, l'ensemble des données recueillies montre l'importance de la scolarisation dans les usages littéraciés de langues premières. Aucune langue principale de scolarisation, familiale ou pas, ne figure parmi les langues non lues. Le caractère familial ou « maternel » d'une langue apparaît beaucoup moins déterminant que son usage en contexte scolaire pour le développement de pratiques de lecture – ou d'écriture, comme l'a remarqué Robert Bouchard auprès d'étudiants d'Afrique du Nord<sup>83</sup>.

## 5.2. Langues étrangères

L'analyse des réponses au questionnaire montre que l'apprentissage de langues dominantes telles que l'anglais, l'espagnol, le japonais, etc., ne débouche pas toujours sur des pratiques de lecture de livres dans ces langues.

langues non utilisées pour la lecture de livres	nombre de personnes	langues non utilisées pour la lecture de livres	nombre de personnes
anglais	8	afrikaans	1
espagnol	7	cantonais	1
japonais	4	coréen	1
allemand	3	danois	1
chinois	3	finnois	1
italien	3	grec ancien	1
norvégien	2	latin	1
portugais	2	roumain	1
russe	2		

Fig. 33. Langues étrangères des répondants au questionnaire non utilisées pour la lecture de livres

Si Taiga, Oihana, Sargon et Mikel utilisent ou ont utilisé l'ensemble des langues de leur répertoire pour lire des livres, la plupart des interviewés n'ont lu des ouvrages que dans certaines de leurs langues. Des langues étrangères peuvent ne jamais ou quasi jamais avoir été utilisées pour la lecture en dehors de situations d'apprentissage. C'est le cas du portugais pour Stéphane, du bengali pour Dani, de l'anglais pour Giselle, de l'arabe pour Ush, de l'anglais et l'italien pour Chloé, etc. D'autres langues peuvent être lues en dehors des contextes d'apprentissage, sans pour autant servir à la lecture de livres. Milda se sert du turc pour lire la presse dans un cadre professionnel et navigue sur la Toile en russe pour y chercher des films. Ento et Akhil lisent de temps à autre la presse

<sup>83</sup> BOUCHARD, R., « Parcours plurilingue et production écrite : identifications et préconstructions », in MARTINEZ, P. & al. (dir.), *Plurilinguismes et Enseignement*, 2008, p. 187.

en catalan et Franck, en allemand. Ush, Dani, Samar et Gulo n'utilisent certaines de leurs langues que pour lire des articles scientifiques ([chap. 6 : 1.1](#)).

Dans le cas des langues étrangères, c'est moins le fait d'avoir appris ces langues en contexte formel ou informel qui semble avoir un impact sur les non-pratiques de lecture de livres, que celui de n'avoir pas persévéré dans leur apprentissage. Plusieurs lecteurs déclarent avoir cessé de suivre des cours à un moment où ils ne se sentaient pas encore capables de lire des livres. La plupart ajoutent que ce n'était pas tant une question de niveau ou de difficulté que de motivation personnelle et de besoin au quotidien.

*Samar* : [...] J'ai essayé d'apprendre l'hébreu, et le chinois, et le russe. Mais je me suis arrêtée très tôt et je sais à peine dire bonjour [...] Le chinois c'était clairement un manque de temps, parce que j'ai essayé d'apprendre ça alors que j'étais en double cursus et en m'inscrivant bêtement aux cours du soir. C'était même pas un problème de temps, c'est qu'au bout d'un moment ça me soulait de passer mes soirées à apprendre le chinois... enfin, à pas être avec les copains et à apprendre le chinois. Pour l'hébreu et le russe, non, je pense que c'était plus un désinvestissement, une espèce d'impulsion de curiosité de départ, et à partir du moment où il fallait plus s'investir pour retenir des trucs ou travailler ça de façon plus régulière, j'ai abandonné. Je pense pas que c'était un problème de graphie parce que je me souviens excessivement bien des deux alphabets et je serais capable d'écrire à peu près n'importe quoi avec ces deux alphabets. Sauf peut-être de l'hébreu et du russe.

Ce n'est pas parce qu'on a appris une langue qu'on lit ou qu'on a lu des livres dans cette langue. Que ce non-usage soit lié à des questions de compétence, de goût, de contraintes matérielles ou symboliques – plus ou moins interdépendantes les unes des autres –, 42 répondants au questionnaire et 20 interviewés n'ont pas lu des livres dans toutes les langues de leurs répertoires respectifs. On rejoint ici les constats sur les usages différenciés des langues qui ne sont pas utilisées aux mêmes fins ni de la même manière par un individu, car elles servent à « des besoins de communication précis et différenciés, dans des contextes sociaux spécifiques »<sup>84</sup>.

## 6. Changements dans les langues de lecture

C'est aussi parce que les pratiques langagières et culturelles se développent « dans des contextes sociaux spécifiques » que des langues qui ont servi à la lecture de livres cessent parfois de remplir cette fonction. S'il est difficile de retracer de telles évolutions

---

<sup>84</sup> COSTE, D. & al., *Compétence plurilingue et pluriculturelle* [1997], 2009, p. 19. Voir aussi : LÜDI, G. & PY, B., *Être bilingue*, 2003, p. 184 ; MOORE, D., *Plurilinguismes et école*, 2006, p. 98 et 101.



dans les pratiques de lecture des répondants au questionnaire, les entretiens ont apporté des informations sur ce point.

Quelques lecteurs ont cessé de lire des livres dans des langues qu'ils lisaient auparavant. Mi-Ying ne lit plus en anglais depuis qu'elle vit en France. Amelia n'a lu des livres en italien que lorsqu'elle étudiait en Italie. Giselle lisait en portugais quand elle travaillait avec des lusophones, mais s'est arrêtée en changeant d'emploi. Montalbano n'a plus lu de livres en allemand depuis que son internat de médecine a mis à mal son apprentissage de cette langue. Semblable désaffection peut aussi toucher des langues premières. Sargon ne lit plus en kurde depuis qu'il a cessé d'être scolarisé dans cette langue. Ento a arrêté de lire en papiamento quand il a quitté son Curaçao natal et ne lit plus en néerlandais depuis qu'il vit en Espagne. Sans avoir fait « un rejet » du russe, Dani ne lit plus de livres dans cette langue depuis qu'elle n'y est plus obligée dans un cadre scolaire. Dans tous ces cas, l'arrêt quasi-total des pratiques de lecture dans une langue est dû à un changement de contexte (géographique, scolaire, professionnel). On retrouve donc, en négatif, l'importance du « local », déjà observée dans la [section 4](#).

Sans aller jusqu'à « abandonner » (Dani) une ou plusieurs de leurs langues de lecture, des lecteurs remarquent qu'ils délaissent des langues dans lesquelles ils lisaient plus fréquemment par le passé. Milda a le sentiment d'avoir mis son lituanien familial « à la poubelle » et espère s'y remettre un jour. Michael lit beaucoup moins de livres en allemand que durant son enfance. Depuis deux ans qu'il a une tablette, Elvis lit presque exclusivement des livres numériques en anglais, aux dépens du français et de l'espagnol. Chez Stéphane, c'est l'allemand qui tend à prendre la place de l'espagnol, tandis que, pour Anne, l'espagnol se substitue à l'italien. Montalbano lit moins fréquemment en français que lorsqu'il vivait en France. L'anglais a perdu le rôle prépondérant qu'il jouait dans les pratiques de lecture extraprofessionnelles de Ush.

*Ush* : [...] Tiens, je lis moins en anglais ces dernières années. Pourquoi ? À une époque je lisais – c'était ma langue de lecture principale – pour la littérature, parce que pour les choses de non-fiction, c'est surtout l'anglais encore aujourd'hui. Mais la littérature, peut-être parce que j'essaie d'améliorer mon français.

Que ces délaissements concernent des langues premières ou étrangères, on voit, là encore, que le moindre usage d'une langue de lecture est lié à des circonstances contextuelles, qui englobent les supports de lecture et les concurrences entre langues d'un même répertoire (voir [chap. 11 : 1.3](#) & [chap. 12 : 4.2](#)).

Inversement, pour toutes les raisons évoquées dans le [chapitre 6](#), de nouvelles langues de lecture peuvent, à tout moment, venir s'ajouter aux répertoires linguistico-lectoraux. Anne a, semble-t-il, attendu d'être à la retraite pour commencer à lire des livres en

espagnol. Lors de l'entretien, Oihana lisait en anglais depuis deux ans, en basque depuis environ un an et en espagnol depuis quelques mois. C'est dans les jours précédant l'entretien que Montalbano a lu son premier livre en italien. Et on a vu dans la [section 2.2](#) que certains des interviewés n'ont commencé à lire dans (une de) leur-s langue-s familiale-s qu'à l'adolescence ou l'âge adulte : le papiamento pour Ento, le basque pour Elvis, l'arabe libanais pour Samar, le zazaki pour Gulo.

## 7. Conclusion du chapitre

Le terme « langue », ainsi que la délimitation et la dénomination des « langues » font de plus en plus l'objet de remises en question. Par souci d'intelligibilité, on a choisi de conserver le mot « langue », sans pour autant considérer qu'il désigne un système étanche et homogène, mais plutôt un agrégat de ressources communicatives mouvantes aux frontières floues et subjectives. C'est pourquoi on a adopté les délimitations et nominations des langues employées par les personnes interrogées elles-mêmes.

Les statuts des langues dans les répertoires individuels ont été établis sur une base chronologique, sans présumer des compétences littéraciées des individus ou de la charge affective des langues concernées. On a pu constater que la précocité de l'appropriation des idiomes n'était qu'un facteur parmi d'autres de développement de pratiques de lecture dans ces langues. D'une part, toutes les personnes interrogées lisent dans des langues apprises sur le tard ; d'autre part, des langues familiales peuvent ne pas servir à la lecture de livres. À elle seule, l'opposition entre langues premières et langues étrangères ne suffit pas à éclairer les pratiques de lecture plurilingues. Et, en matière de lecture, même si elle n'est pas indispensable, c'est souvent la scolarisation, bien plus que la primauté chronologique d'acquisition des langues, qui fait la différence. Le caractère plus ou moins dominant des idiomes, ici évalué par leur statut « obligatoire » ou « facultatif » dans un contexte donné et le volume de capital symbolique qui leur est associé, est également à prendre en compte. En effet, les inégalités linguistiques se répercutent à la fois sur les usages des langues dans un cadre scolaire, mais aussi les représentations des lecteurs, qui ne liront pas de la même façon une langue « écrite » ou « littéraire », qu'une langue qu'ils considèrent comme « orale ». Enfin, le recours à un troisième filtre d'analyse, la dimension plus ou moins locale des langues, a permis de mettre au jour l'influence des contextes locaux dans les pratiques de lecture. Les enquêtés ont tendance à lire dans des langues liées aux territoires où ils vivent ou ont vécu par le passé et, sinon, dans des langues qui, du fait de mobilités ou de nécessités professionnelles, font partie intégrante de leur quotidien.

Même quand leurs langues ne le sont pas ou peu, leurs pratiques ne peuvent être que locales, puisqu'elles se réalisent dans des espaces-temps précis, des situations socioculturelles particulières<sup>85</sup>. Et l'analyse des lectures des informateurs montre que c'est parfois moins les langues des livres qui changent lors de déplacements spatio-temporels, que les raisons de lire ces langues. Une langue, première ou étrangère, n'aura pas la même place dans les pratiques habituelles selon qu'on réside ou non dans un territoire où elle est fortement présente. De même, on ne lira pas de la même façon, ni les mêmes genres d'ouvrages, dans une langue dotée d'un important capital symbolique que dans une langue dont le prestige est moindre (voir aussi [chap. 8 : 3.3.1](#)).

Les langues étrangères, minorées et non locales ont moins de chances que les langues premières, dominantes et locales (présentes ou passées) de servir à la lecture de livres. Cependant, aucun de ces trois critères n'est déterminant à lui seul et c'est bien souvent leur conjonction qui favorise le développement ou le maintien de pratiques de lecture dans une langue. En outre, les « déterminations » qui semblent sous-tendre les pratiques des enquêtés ne sont ni fatales ni systématiques. Même avec des groupes réduits d'informateurs (114 personnes au total), chaque tendance majoritaire a ses nuances et ses contre-exemples. Bien que le caractère dominant des langues ait un fort impact sur les pratiques de lecture, des individus peuvent, lorsque les conditions s'y prêtent, aller à contre-courant en choisissant de lire dans une langue minorée.

Des langues familiales qui n'avaient pas été lues dans l'enfance peuvent l'être à l'âge adulte. Des langues de lecture, premières ou étrangères, sont parfois « abandonnées » ou tout au moins délaissées. On a d'ailleurs vu que nombre de pratiques de lecture ont pour but d'empêcher la « perte » de langues ([chap. 6 : 3.2](#)), qui ne seraient jamais « tenues pour acquises ». Enfin, de nouvelles langues de lecture peuvent être adoptées à tout moment. Loin d'être fixés une fois pour toutes, les répertoires linguistico-lectoraux se caractérisent par leur dynamisme<sup>86</sup>, leurs constantes adaptations aux contextes et événements de la vie des lecteurs.

---

<sup>85</sup> PENNYCOOK, A., *Language as a Local Practice*, 2010, p. 218.

<sup>86</sup> En explicitant les notions de « compétence plurilingue » et de « répertoire plurilingue », plusieurs chercheurs ont insisté sur leur caractère dynamique et évolutif : CASTELLOTTI, V., COSTE, D. & MOORE, D., « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », in MOORE, D. (dir.), *Les Représentations des langues et de leur apprentissage*, 2001, p. 102-104 ; COSTE, D. & MOORE, D., « Avant-propos », in COSTE, D. & al., *Compétence plurilingue et pluriculturelle* [1997], 2009, p. V ; MOORE, D., *Plurilinguismes et école*, 2006, p. 149-151 ; STRATILAKI, S., *Discours et représentations du plurilinguisme*, 2011, p. 275.

## CHAPITRE 8 :

### LIVRES LUS

*Pauvre Sonietchka, dont la belle jeunesse s'était écoulée sur les hauts sommets de la littérature mondiale ! Sa fille, dans son innocence culturelle, ne lisait que de la science-fiction, aussi bien étrangère que russe.*

Ludmila Oulitskaïa, *Sonietchka*, 2001, p. 55.

Après avoir analysé les langues de lecture des personnes interrogées, on va s'attacher aux livres, numériques inclus, qui servent de supports à leurs pratiques. On étudiera les sortes d'ouvrages que les enquêtés déclarent avoir lus, les usages différenciés des langues qu'ils révèlent, puis les rapports à la plus ou moins grande légitimité des livres. Ce chapitre permettra aussi d'interroger la dichotomie courante entre versions originales et traductions, sans oublier les provenances des livres lus, à l'heure où la mondialisation est fréquemment perçue comme un facteur d'homogénéisation culturelle.

Pour ce faire, on utilisera deux sortes de données, qui ne se recoupent pas toujours : d'une part, les déclarations « générales » des lecteurs interviewés – quand, par exemple, Violeta dit : “Leo novelas.” (« Je lis des romans. ») – et les croix faites par les étudiants au verso du questionnaire (question F), d'autre part, les références (titres, noms auteurs) indiquées lors des entretiens et au recto du questionnaire (question D)<sup>1</sup>. Ces références ont été complétées lorsque seul le titre du livre était donné, sans nom d'auteur-s. On a ensuite recherché des informations concernant les dates d'écriture ou de publication initiale des textes, pour distinguer les classiques des contemporains, ainsi que d'autres indicateurs de reconnaissance sociale (prix Nobel, best-seller), les langues d'écriture des livres et les pays auxquels leurs auteurs sont associés<sup>2</sup>. Si ces citations ne donnent qu'un reflet déformé des pratiques des enquêtés (voir [section 1.4](#)), elles ont le mérite d'être précises et de montrer d'autres tendances que les déclarations générales.

---

<sup>1</sup> Les lecteurs interviewés ont mentionné 585 références identifiables et les répondants au questionnaire, 388 références. 12 références des questionnaires ont été écartées faute d'avoir été identifiées : trop vagues (« Sissi », Q1), transcriptions approximatives des noms des auteurs ou des titres, ouvrages sur lesquels on n'a pas retrouvé d'informations en ligne dans des langues qu'on comprend.

<sup>2</sup> La plupart de ces informations ont été fournies par l'encyclopédie collaborative multilingue Wikipedia.

# 1. Catégories et genres éditoriaux

## 1.1. Remarques sur les classifications des livres

Les expressions « catégorie éditoriales » et « genres éditoriaux », empruntées aux professionnels du livre, désignent des regroupements d'ouvrages ayant un certain nombre de points communs. Il peut s'agir des principaux publics ciblés (tranches d'âge, hommes ou femmes, professions, etc.), des usages auxquels les livres sont destinés (divertissement, activités pratiques, formation, etc.), des genres discursifs (manuel, pièce de théâtre, reportage, etc.), des thématiques abordées (religion, astronomie, sport, etc.) ou encore de particularités graphiques (format, illustrations, etc.)<sup>3</sup>. C'est en conjuguant ces critères qu'on différencie les secteurs de la production éditoriale en amont, par la création de maisons d'édition ou collections spécialisées, et en aval, par le classement des livres dans des rayons distincts au sein des librairies et bibliothèques, ainsi que dans les grandes études sur le marché éditorial ou les pratiques culturelles.

En dépit des repères qu'offrent ces différentes instances, la classification des livres n'est guère aisée. Les critères sont combinables de multiples façons et un même texte peut être publié dans des collections destinées à la jeunesse ou aux adultes, policières ou « blanches », en version unilingue ou bilingue, avec plus ou moins d'illustrations<sup>4</sup>. En outre, les genres discursifs, sur lesquels sont en partie basés les genres éditoriaux, n'ont rien d'universel<sup>5</sup>. Les classifications des livres varient non seulement d'un pays à l'autre, mais également entre institutions d'un même pays<sup>6</sup>. Pour ne rien arranger, les lecteurs ne catégorisent pas forcément les ouvrages qu'ils lisent comme des professionnels du

---

<sup>3</sup> Les bandes dessinées et les « beaux-livres » sont notamment caractérisés selon ces critères.

<sup>4</sup> C'est fréquemment le cas de classiques et, même pour des œuvres contemporaines, Annie Collovald et Erik Neveu ont constaté un « brouillage » croissant entre littérature générale et littérature policière. COLLOVALD, A. & NEVEU, E., « Noirs plaisirs. Lectures et lecteurs de récits policiers », in EVANS, C. (dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet*, 2011, p. 140.

<sup>5</sup> VON MÜNCHOW, P., « Réflexions sur une linguistique de discours comparative », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 2004, p. 55.

<sup>6</sup> En France et en Suisse, les bibliothèques nationales ordonnent les livres faisant l'objet d'un dépôt légal selon la classification Dewey (disciplinaire, donc plutôt thématique). L'OFS suisse fait uniquement la distinction entre les « livres » et les « bandes dessinées » lus par les enquêtés. En France, le SNE propose 11 catégories éditoriales, tandis que le questionnaire des *Pratiques culturelles des Français* en propose 24 – en distinguant les « bandes dessinées » des « mangas et comics », en séparant les différents genres littéraires puis les différents genres de romans. En Espagne, la *CulturaBASE* regroupe les livres selon 6 catégories alors que, dans les enquêtes sur les pratiques de lecture, on en compte une douzaine. BIBLIOGRAPHIE NATIONALE FRANÇAISE, *L'Observatoire du dépôt légal*, 2013 ; BIBLIOTHÈQUE NATIONALE SUISSE, *98<sup>e</sup> Rapport annuel 2011. Annexe*, 2012 ; OFS, *Les Pratiques culturelles en Suisse. Enquête 2008. Lecture*, 2010 ; SNE, *Les Chiffres clés de l'édition 2013*, 2013 ; DONNAT, O. (dir.), *Pratiques culturelles des Français*, 2008, p. 250-251 du questionnaire ; MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, « Estadística de la Edición de Libros con ISBN », *CULTURABase*, web visitada el 30/09/2013 ; CONECTA, *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012, 2013*, p. 51.

secteur ou des chercheurs travaillant sur les pratiques culturelles<sup>7</sup>. Enfin, les genres éditoriaux ne sont pas symboliquement neutres et Patrick Parmentier a signalé que toute classification contient en germe « la confusion entre le type et le rang », le risque de verser dans le jugement de valeur<sup>8</sup>.

Afin d'analyser les pratiques déclarées par les enquêtés, on a repris les grandes catégories récurrentes dans les classifications institutionnelles (littératures, pratique, religieux, etc.). On en a subdivisées certaines en « genres » définis selon des critères « formels » (essai, roman, guide, etc.) et « sémantiques » (philosophie, policier, voyage, etc.)<sup>9</sup>. La grille au verso du questionnaire a été établie en fonction des genres évoqués lors des 12 premiers entretiens. Elle proposait 30 catégories ou genres de livres auxquels on a ajouté, lors de l'analyse, « romans et nouvelles d'aventures (dont *wuxia*<sup>10</sup>) », suite aux déclarations de plusieurs répondants (voir fig. 38). Bien qu'elle en soit souvent dissociée, la littérature jeunesse a été intégrée à la catégorie « littératures », car l'âge du public-cible n'apparaît pas comme un critère pertinent de (non-)littéralité.

## 1.2. Genres éditoriaux recommandés en didactique des langues étrangères

Avant d'analyser les genres éditoriaux déclarés par les personnes interrogées, il n'est pas inutile de voir ceux que conseillent les didacticiens des langues et des cultures. À défaut de pouvoir réaliser une étude exhaustive des genres préconisés dans la discipline, on se contentera d'un survol des travaux qu'on a pu lire<sup>11</sup>.

La catégorie la plus fréquemment évoquée, pour des lectures intégrales ou d'extraits, semble être la littérature, souvent associée aux lectures « pour le plaisir », avec les genres suivants : romans et nouvelles de littérature générale, poésie, théâtre et, dans une moindre mesure, récits de voyages et autobiographies d'écrivains<sup>12</sup>. Dans les romans et

<sup>7</sup> COLLOVALD, A. & NEVEU, E., *Lire le noir*, 2004, p. 112-113.

<sup>8</sup> PARMENTIER, P., « Lecteurs en tous genres », in POULAIN, M. (dir.), *Pour une sociologie de la lecture*, 1988, p. 136.

<sup>9</sup> On emprunte les noms de ces deux critères à Jean-Marie Schaeffer : SCHAEFFER, J.-M., *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, 1989, p. 129-130 – et ce, bien qu'il ait montré que la classification générique des textes représente un problème autrement plus complexe. Comme il n'est guère possible, dans les limites du présent travail, de faire une analyse fine des 973 ouvrages cités par les personnes interrogées, ce sont les genres « formels » et « sémantiques » communément attribués aux ouvrages, sur l'encyclopédie Wikipédia et par les collections où ils ont paru, qui ont présidé aux classements qu'on a pu faire. Par exemple, bien qu'elle relève aussi de la littérature humoristique, la série *Le Petit Nicolas* de René Goscinny et Jean-Jacques Sempé, citée par 5 étudiants, a été classée en littérature jeunesse, car c'est sous cette étiquette que les éditions Gallimard la publient.

<sup>10</sup> Romans d'aventures et historiques très populaires en Chine et dans les États voisins, qui mettent en scène des chevaliers errants épris de justice et de liberté.

<sup>11</sup> Il est question ici des genres éditoriaux conseillés dans des travaux de didacticiens et non des genres de supports de lecture effectivement utilisés dans des cours de langues étrangères.

<sup>12</sup> Voir notamment : *Dialogues et Cultures* : « Textes littéraires et enseignement du français », 2004 ; *Les Langues modernes* : « Littérature », 2005 ; *Les Langues modernes* : « Littérature et plaisir de lire »,

nouvelles de genre, c'est surtout la littérature « noire » (polars, espionnage, thrillers) qui trouve grâce aux yeux des didacticiens<sup>13</sup>. Si les contes sont présentés comme des supports adéquats pour des apprenants de tous âges<sup>14</sup>, la littérature jeunesse est souvent réservée aux enfants, même si des initiatives tendent à en élargir le public<sup>15</sup>. On a trouvé très peu de travaux de didactique des langues étrangères promouvant la science-fiction<sup>16</sup>, les romans historiques<sup>17</sup> ou la « chick lit »<sup>18</sup>, aucun concernant les romans sentimentaux ou érotiques, les recueils humoristiques. Cela ne signifie pas qu'il n'en existe pas, mais ces genres suscitent apparemment peu d'intérêt<sup>19</sup>. Quoique conçus pour accompagner l'apprentissage des langues, les ouvrages « en langue facile » ne font pas l'unanimité : certains les recommandent<sup>20</sup> ; d'autres doutent de leur qualité et de leur authenticité<sup>21</sup>. Les livres bilingues, proposant aussi la version originale, paraissent moins suspects<sup>22</sup>.

---

2010 ; ALBERT, M.-C. & SOUCHON, M., *Les Textes littéraires en classe de langue*, 2000 ; BEMPORAD, C. & JEANNERET, T. (coord.), *Études de lettres*, 2007 ; BOURGAIN, D. & PAPO, É., *Littérature et communication en classe de langue*, 1989 ; CICUREL, F., *Lectures interactives en langue étrangère*, 1997 ; GODARD, A. & al. (dir.), *L'Expérience de lecture et ses médiations*, 2011 ; GOHARD-RADENKOVIC, A. (coord.), *Recherches et Applications*, 2004 ; SÉOUD, A., *Pour une didactique de la littérature*, 1997.

<sup>13</sup> LASPEYRES, F. & SCHOTT, P. (dir.), « Le policier dans tous ses états », 2002-2004 ; MASCETTI, G. & VENTURELLI, M. (coord.), *Babylonia : « Le genre policier et l'interculturel »*, 2010 ; PETIT, M., « La fiction à substrat professionnel », *ASp*, 1999, p. 57-81 ; RIQUOIS, E., *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère*, 2009.

<sup>14</sup> ANASTASSIADI, M.-C., « Le conte : un atout pour l'oral », *Le Français dans le monde*, 2006, p. 27-29 ; BANON-SCHIMAN, P. & MAKARDIDJIAN, C., « Les ateliers d'écriture et de lecture, lieux d'interaction socioculturelles et de créativité en langue », in GOHARD-RADENKOVIC, A. (dir.), *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue*, 2005, p. 197-206 ; DEMOUGIN, F., « Continuer la culture », *ÉLA*, 2008, p. 423 ; GRUCA, I., « Le conte : pour le plaisir de lire, pour le plaisir d'écrire », *Dialogues et Cultures*, 2004, p. 73-78.

<sup>15</sup> Voir : PARAN, A., « The role of literature in instructed foreign language learning and teaching », *Language Teaching*, 2008, p. 489.

<sup>16</sup> LASPEYRES, F. & SCHOTT, P. (dir.), « Comics, Fantasy und Science-Fiction », 2004-2006.

<sup>17</sup> TROUILLON, J.-L., « Entre texte et contexte », *ASp*, 2005, p. 51-65 ; POUILLON, S., « Images de l'autre dans les romans historiques pour la jeunesse », in GOHARD-RADENKOVIC, A. (coord.), *Recherches et Applications*, 2004, p. 55-65.

<sup>18</sup> HARDY, M., « La publifiction, voie d'accès à l'anglais du marketing ? », *ASp*, 2005, p. 31-49. Le terme « chick lit » (« littérature de poulettes », en anglais) est utilisé depuis les années 1990 pour qualifier des romans(-feuilletons) censés s'adresser à un lectorat féminin. Ils mettent souvent en scène de jeunes femmes actives au capital économique important et à la vie sentimentale mouvementée, sur un ton humoristique, avec une fin optimiste. Le titre le plus célèbre est certainement *Bridget Jones's Diary* de Helen Fielding, paru en 1996. Ce genre est publié dans des collections spécifiques en France : « Girls in the city » chez Marabout, « Comédie » chez J'ai lu, etc. Son succès aurait entraîné l'émergence d'un genre masculin équivalent, la « lad lit ». Voir : BRITISH COUNCIL, « Boys vs Girls: the best of lad lit », no date ; REED, J., « Where is the 'literary lad lit' section? », *Theguardian.com*, 08/11/2009.

<sup>19</sup> Ces remarques rejoignent celles d'Estelle Riquois sur la place des différents genres littéraires dans 20 méthodes généralistes de FLE, publiées en France entre 1999 et 2008. 77 % des textes relevaient du roman de littérature générale, du théâtre ou de la poésie ; 11 % de la « littérature d'idées » (essais, récits autobiographiques, etc.) ; 8 % du genre policier et 4 % de la science-fiction. Chroniques humoristiques et fictions sentimentales en étaient exclues, ainsi que la littérature érotique. RIQUOIS, E., *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère*, 2009, p. 200. À propos des romans « roses », en didactique de la littérature, voir : OLIVIER, S., « Lecture d'un « mauvais genre » : le « roman sentimental » », in POLLET, M.-C. & ROSIER, L. (dir.), *Les mauvais genres en classe de français ?*, 2007, p. 53-69.

<sup>20</sup> BAMFORD, J. & DAY, R. R., « Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading », *Reading in a Foreign Language*, 2002, pp. 136-141.

Parmi les catégories non littéraires, c'est la bande dessinée qui est le plus souvent recommandée dans les travaux consultés<sup>23</sup>. Plus qu'ils n'évoquent des ouvrages scientifiques et techniques, les didacticiens préconisent des lectures d'articles, de sites Internet ou de documents dans les domaines de spécialité ciblés<sup>24</sup>. Les livres d'actualité (reportages, témoignages, etc.) sont quasiment absents<sup>25</sup>, de même que les ouvrages religieux ; les livres d'art et pratiques ne sont guère prescrits. En résumé, les didacticiens semblent surtout conseiller de lire des fictions littéraires ou graphiques à priori légitimes ou partiellement légitimés (voir [section 3](#)) : romans de littérature générale ou policiers, théâtre, poésie, contes et bandes dessinées.

### 1.3. Catégories et genres éditoriaux plus ou moins déclarables

Nombre de sociologues ayant étudié les pratiques de lecture ont fait le constat suivant :

Les lectures peu légitimes, les lectures non-littéraires, les lectures au service d'autres activités, les lectures courtes et /ou discontinues et /ou documentaires et /ou informatives, sont ainsi totalement omises par les enquêtés lorsqu'on ne veille pas à les faire apparaître par des questions conçues à cet effet. L'imperceptibilité de ces pratiques comme de « vraies pratiques de lecture » et, du même coup, leur immémorabilité, conduisent le plus souvent à leur indéclarabilité lors des enquêtes.<sup>26</sup>

Les livres d'art et pratiques ou de sciences et techniques, les bandes dessinées, les livres jeunesse sont fréquemment exclus de la catégorie « livres » de façon implicite voire

---

<sup>21</sup> CICUREL, F., *Lectures interactives en langue étrangère*, 1997, p. 32 ; KALINOWSKA, E., « Une place d'honneur pour la littérature en langue étrangère ! », *Le Français dans le monde*, 2004, p. 27-28.

<sup>22</sup> CICUREL, F., *Lectures interactives en langue étrangère*, 1997, p. 19 ; FRANCO MALDONADO, C., « Lecturas interculturales », *Foro de Profesores de E/LE*, 2010, p. 1-10 ; PLOQUIN, F., « Lire des œuvres littéraires », *Le Français dans le monde*, 2004, p. 23-24

<sup>23</sup> Voir entre autres : *Les Langues modernes* : « La bande dessinée », 2006 ; COSCARELLI, A., « La historieta como recurso didáctico en la enseñanza de ELE », *Puertas abiertas*, 2009 ; LASPEYRES, F. & SCHOTT, P. (dir.), « Comics, Fantasy und Science-Fiction », 2004-2006 ; NORTON, B. & VANDERHEYDEN, K., « Comic book culture and second language learners », in NORTON, B. & TOOHEY, K. (eds), *Critical pedagogies and language learning*, 2004, pp. 201-221.

<sup>24</sup> Olivier Sturge Moore conseille, par exemple, de lire des rapports de l'Unesco en cours d'anglais de spécialité : STURGE MOORE, O., « La mondialisation de l'économie », *ASp*, 1997, p. 325-338. Cependant Francine Cicurel évoque, rapidement des « livres » scientifiques et techniques parmi les « écrits professionnels ». CICUREL, F., *Lectures interactives en langue étrangère*, 1997, p. 31-32.

<sup>25</sup> Aline Gohard-Radenkovic préconise l'usage de reportages classiques comme ceux d'Albert Londres dans : GOHARD-RADENKOVIC, A., « Conclusion », in GOHARD-RADENKOVIC, A. (coord.), *Recherches et Applications*, 2004, p. 185-186.

<sup>26</sup> LAHIRE, B., « Formes de la lecture étudiante... », *Sociétés contemporaines*, 2002, lu en ligne. C'est pour cela que le questionnaire des *Pratiques culturelles des Français* prévoit la non-mention des ouvrages pratiques, des bandes dessinées, des dictionnaires et livres religieux et qu'une question a pour unique but de pallier cet oubli. DONNAT, O. (dir.), *Pratiques culturelles des Français*, 2008, p. 249 du questionnaire. Voir aussi : CHARTIER, A.-M., DEBAYLE, J., JACHIMOWICZ, M.-P., « Lectures pratiquées et lectures déclarées : réflexions autour d'une enquête sur les lectures d'étudiants en IUFM », in FRAISSE, E. (dir.), *Les Étudiants et la Lecture*, 1993, p. 82-83 et 97.



inconsciente par les lecteurs<sup>27</sup>. Si le degré de légitimité influe sur leur « déclarabilité », Bernard Lahire a signalé l'impact d'autres critères<sup>28</sup>. L'idée que la lecture doit être solitaire ([chap. 6 : 5](#) & [chap. 9 : 2.2](#)) écarte les lectures d'accompagnement : quand Violeta déclare lire des albums pour sa fille, elle ajoute que "sus libros no cuentan" (« ses livres ne comptent pas »). « La vraie lecture » visant le divertissement ou la formation intellectuelle, les ouvrages pratiques sont presque toujours oubliés, à moins qu'une question spécifique n'incite les interrogés à en parler<sup>29</sup>. « Lire » étant souvent synonyme de « lire un livre du début à la fin », les lectures discontinues, sporadiques, de consultation passent fréquemment à la trappe.

*Michael* : [...] j'ai aussi quelques Guides du Routard, des choses comme ça ou des livres qu'on trouve ici et que j'ai en français. Mais ça c'est quelque chose que j'utilise, mais j'ose pas utiliser le mot « lire » parce que c'est plutôt des lectures très ciblées. Puis j'ai aussi des livres de cuisine, ça c'est des choses que j'utilise... Dire « lire » c'est peut-être un peu exagéré.

Bien que légitimes, les livres scientifiques ne sont pas considérés comme de « vrais livres » par Isaac, pour qui les « livres-livres » sont forcément des romans, même peu légitimes comme ceux de Katherine Pancol. Ce qui le pousse à faire cette déclaration contradictoire : « Mais en général, je lis pas. En général, je lis des trucs de médecine, quand je lis. » Enfin, pour citer un ouvrage, il faut se souvenir de son titre ou du nom du ou de ses auteurs. Et si l'amnésie des enquêtés peut concerner tous les types de livres (voir [chap. 10 : 5](#)), elle touche moins les productions « d'auteurs » ou « d'écrivains » : ouvrages de littératures légitimes (pour adultes), essais de sciences humaines.

À l'aune des différents critères précédemment cités, on voit se dessiner le modèle implicite de la lecture mémorable et déclarable : lecture autonome, pour soi, d'un texte légitime, relativement long, lu en entier et assignable à un auteur.<sup>30</sup>

---

<sup>27</sup> « Quand les enquêteurs demandent : "Avez-vous compté dans le total des livres que vous avez donné les bandes dessinées et les mangas ?" il n'y a qu'un lecteur sur quatre qui donne une réponse positive. La plupart d'entre eux continuent à faire une séparation entre les "vrais" livres d'un côté et les bandes dessinées et les mangas de l'autre. » DONNAT, O. (entretien avec), « Gardons-nous de trop idéaliser la lecture des temps passés », in BESSARD-BANQUY, O. (dir.), *Les Mutations de la lecture*, 2012, p. 43. Joëlle Bahloul a apporté des éléments d'explication de cette mise à l'écart des BD : « Cette définition du livre comme texte essentiellement permet de marginaliser radicalement la bande dessinée, non seulement parce que l'image y prédomine, mais surtout parce que la langue employée – jargons et argots ou néologismes non encore intégrés dans le dictionnaire – n'est pas considérée par nos enquêtés comme langue légitime et savante. » BAHLOUL, J., *Lectures précaires*, 1987, p. 102. Il faut dire que les enquêteurs ne considèrent pas tous les bandes dessinées comme des livres. C'est le cas de l'OFS suisse, ou encore de Christine Détrez et Sylvie Octobre, qui font une distinction là où les enquêtés n'en font pas : « Ainsi, à 11 ans, elle déclare que son livre préféré est un *Astérix*... en réalité une bande dessinée, type de lecture qu'elle abandonne dès 13 ans. » DÉTREZ, C. & OCTOBRE, S., « De *Titeuf* aux séries à succès », in EVANS, C. (dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet*, 2011, p. 74, voir aussi p. 79.

<sup>28</sup> LAHIRE, B., « Formes de la lecture étudiante... », *Sociétés contemporaines*, 2002, lu en ligne.

<sup>29</sup> BAUDELLOT, C. & al., *Et pourtant, ils lisent...*, 1999, p. 72.

<sup>30</sup> LAHIRE, B., « Formes de la lecture étudiante... », *Sociétés contemporaines*, 2002, lu en ligne.

Il faudrait ajouter à cette liste un critère rarement évoqué : l'ignorance des enquêteurs. Les sociologues sont prompts à mentionner le déséquilibre d'une situation d'enquête où, implicitement, les chercheurs sont considérés comme plus « lettrés », connaissant autant ou plus de références livresques que les enquêtés<sup>31</sup>. Or, les personnes interrogées ne se représentent pas forcément l'individu qui les questionne comme un être omniscient. De façon plus ou moins consciente, nombre d'entre elles adaptent les références qu'elles citent à ce qu'elles estiment être l'« encyclopédie » de leur interlocutrice. Lorsqu'il évoque des auteurs turcs, Gulo prend soin de préciser, pour chacun, si leurs œuvres sont traduites ou non en français. Les ouvrages les plus déclarés sont donc aussi ceux dont les titres et noms d'auteurs peuvent faire sens *dans une situation de communication particulière*. Montalbano, qui semble avoir bonne mémoire, n'indique jamais les auteurs ou titres des livres de médecine qu'il évoque, estimant – à raison – qu'ils ne « diront » rien à l'enquêtrice, alors qu'il pourrait sans doute les citer devant quelqu'un de plus familier du monde médical. Si les lectures littéraires ou de sciences humaines sont plus « dicibles » que d'autres en situation d'enquête, c'est aussi que les chercheurs en sciences humaines, par leur formation, sont susceptibles de les (re)connaître. Quoi qu'il en soit, certains genres éditoriaux sont moins spontanément ou moins précisément mentionnés que d'autres. Il est donc très difficile de déterminer, sinon de façon approximative, les quantités de livres lus en fonction des genres éditoriaux. C'est également pour cette raison que les références indiquées par les enquêtés ne coïncident pas exactement avec les propos plus généraux des interviewés et les cases cochées au verso du questionnaire.

#### **1.4. Homogénéité ou hétérogénéité des livres lus ?**

##### **1.4.1. Dans les références à des ouvrages précis**

Quand on regarde les références faites lors des entretiens, les littératures dominent largement les autres catégories éditoriales. Les ouvrages d'actualité, pratiques, religieux et d'art apparaissent dans des proportions infimes ; les livres de médecine que consultent régulièrement 4 lecteurs (Isaac, Oihana, Montalbano, Elvis) ne sont jamais précisément mentionnés.

---

<sup>31</sup> « Le sujet même de l'enquête – la lecture, pratique emblématique du lettré – confère, dans la plupart des cas à l'enquêteur (professionnel de la culture) la position dominante dans la relation enquêteur /enquêté. S'il est vrai que l'anticipation de cette situation de domination par les plus démunis de ressources culturelles les conduit souvent à refuser de s'y prêter, on doit supposer aussi que ceux qui s'y laissent prendre sont enclins à une mise en scène "avantageuse" de leurs pratiques de lecture, pour tenter d'échapper au jugement négatif de l'enquêteur (i.e. "sauver la face"). » MAUGER, G. & al., *Histoires de lecteurs*, 1999, p. 293, note n° 3.

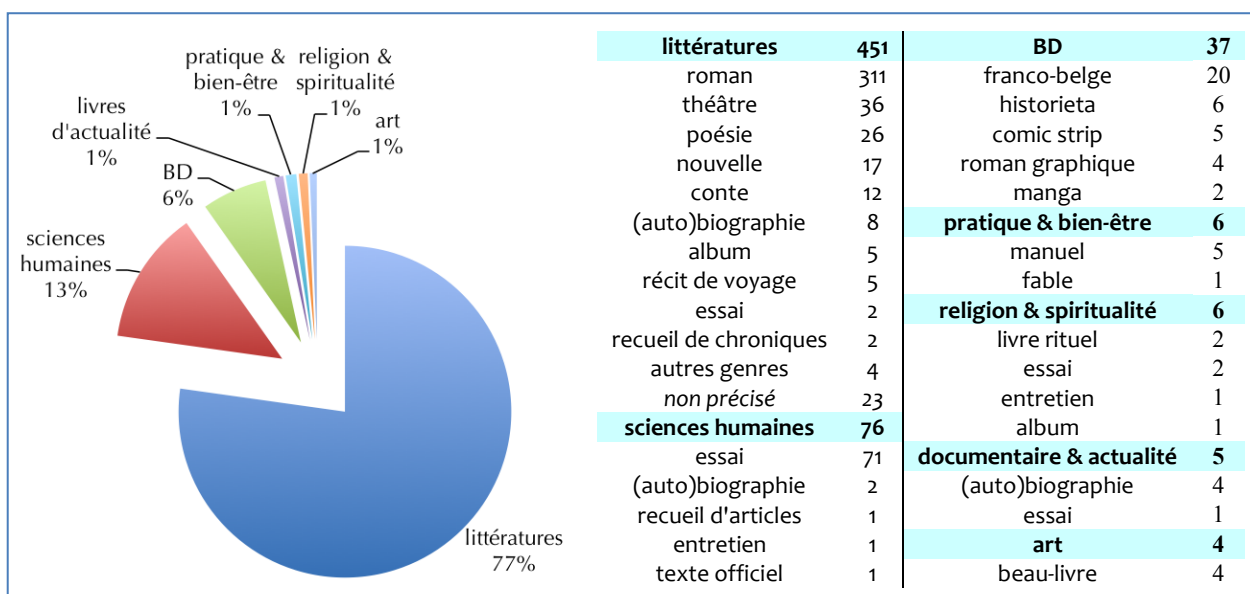


Fig. 34. Catégories et genres éditoriaux « formels » des livres cités lors des entretiens.

Les détails des genres éditoriaux « formels » montrent que, dans les littératures comme dans l'ensemble des catégories, le roman prédomine : il représente 53 % du total des références. Parmi les bandes dessinées, ce sont les albums de tradition franco-belge qui arrivent en tête, sans doute en raison des terrains d'enquête<sup>32</sup>. Dans les sciences humaines, les essais sont majoritaires, à l'instar des manuels dans le pratique et des (auto)biographies dans la catégorie documentaire.

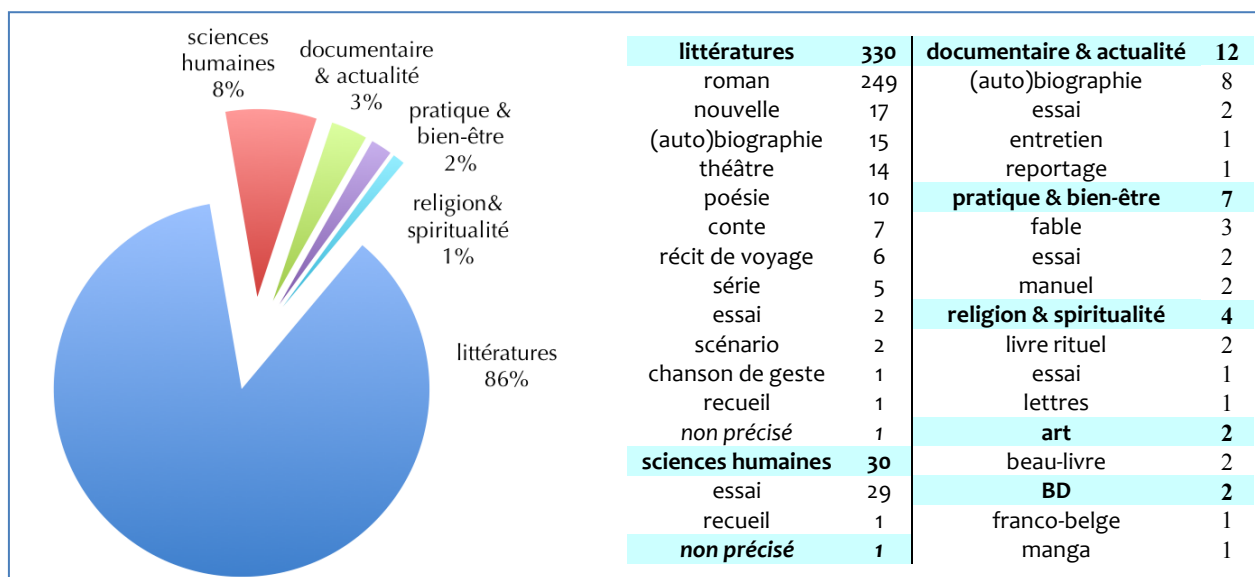


Fig. 35. Catégories et genres éditoriaux « formels » des livres cités dans les questionnaires.

<sup>32</sup> Les genres « formels » des BD réfèrent ici à des traditions graphiques et éditoriales plutôt qu'à des origines géoculturelles ; l'étiquette « franco-belge » regroupe donc des BD italiennes ou espagnoles.

Dans les titres récoltés par questionnaire, les littératures prédominent encore plus nettement (86 %) et les romans constituent 64 % des ouvrages cités. Les pourcentages de livres d'art et bandes dessinées sont inférieurs à 1 %. Il est probable que le mode de recueil des données – ou le contexte institutionnel de ce volet de l'enquête – accentue les inégalités entre les livres qu'on cite et ceux qu'on ne cite pas. La représentation selon laquelle lire des « livres », c'est lire des romans apparaît de manière encore plus marquée dans les références citées par les étudiants.

L'analyse détaillée des genres « sémantiques » des références données par les lecteurs interviewés comme par les répondants au questionnaire témoigne de l'impact de l'illégitimité des genres sur la citation des ouvrages lus.

<b>littératures</b>	<b>451</b>	<b>BD</b>	<b>37</b>
littérature générale	347	humour	13
policier	33	aventures & humour	9
science-fiction & fantasy	24	policier	4
historique	23	réaliste	3
jeunesse	13	aventures	2
aventures	2	reportage	2
chick lit	2	science-fiction	2
épouvante	2	érotique	1
érotique	2	historique	1
humour	2	<b>pratique &amp; bien-être</b>	<b>6</b>
ésotérisme	1	développement personnel	2
<b>sciences humaines</b>	<b>76</b>	langues étrangères	2
philosophie	37	cuisine	1
histoire	7	échecs	1
politique & stratégie	7	<b>religion &amp; spiritualité</b>	<b>6</b>
sociologie	6	théologie	2
économie	5	textes canoniques	2
critique littéraire	4	ésotérisme	1
art & esthétique	2	jeunesse	1
linguistique & politique	2	<b>documentaire &amp; actualité</b>	<b>5</b>
droit	1	politique	2
histoire & littérature	1	humanitaire	1
littérature & sémiologie	1	nature	1
philosophie & sociologie	1	sport	1
psychanalyse	1	<b>art</b>	<b>4</b>
sociologie & psychologie	1	sculpture	3
		photographie	1

Fig. 36. Genres éditoriaux « sémantiques » des livres cités lors des entretiens.

Dans la catégorie des littératures, la majorité des titres ou auteurs relèvent de la littérature générale. Les parts des littératures de genre varient selon leur degré de prestige : les œuvres policières, de science-fiction et fantasy, historiques ou de jeunesse sont plus présentes que celles de chick lit, d'épouvante, d'humour, etc. La plus « noble » des disciplines, la philosophie, domine les références de sciences humaines. Les répondants au questionnaire ont cité plus de livres pratiques et d'actualité. Les lecteurs interviewés ont mentionné plus de bandes dessinées, parmi lesquelles les œuvres humoristiques – avec ou sans aventures – sont majoritaires (22 références sur 37

dans la figure 36). Néanmoins, les deux tableaux illustrent la propension des enquêtés à citer des références associées à des genres plutôt légitimes

<b>littératures</b>	<b>330</b>	<b>documentaire &amp; actualité</b>	<b>12</b>
littérature générale	261	témoignages	7
historique	20	société	1
science-fiction & fantasy	16	histoire	2
policiier	14	danse	1
jeunesse	9	politique	1
aventures	4	<b>pratique &amp; bien-être</b>	<b>7</b>
chick lit & sentimental	3	développement personnel	2
épouvante	2	psychologie	2
humour	1	sexualité	2
<b>sciences humaines</b>	<b>30</b>	méditation	1
philosophie	10	<b>religion &amp; spiritualité</b>	<b>4</b>
histoire	5	<b>art</b>	<b>2</b>
politique & stratégie	5	dessin	1
sociologie	4	photographie	1
psychanalyse	3	<b>BD</b>	<b>2</b>
musique	2	aventures & humour	1
économie	1	romance & science-fiction	1
<b>non précisé (Jean-Paul Sartre)</b>	<b>1</b>		

Fig. 37. Genres éditoriaux « sémantiques » des livres cités dans les questionnaires.

Si on n'analyse que les citations d'ouvrages, on en arrive à la conclusion que les personnes interrogées ont principalement lu des romans de littérature générale, c'est-à-dire des fictions littéraires légitimes – qu'ils aient ou non apprécié ces lectures<sup>33</sup>.

#### 1.4.2. Dans les déclarations générales

Or, les déclarations générales des interviewés révèlent des pratiques beaucoup plus nuancées. Au moment des entretiens, 5 personnes lisaient majoritairement des livres scientifiques (Isaac, Gulo, Giselle, Akhil, Franck). Ento et Chloé lisaient surtout des ouvrages pratiques. Aucune catégorie éditoriale ne prédominait nettement dans les pratiques de 10 lecteurs (Milda, Amelia, Taiga, Mi-Ying, Anne, Ush, Michael Mikel, Montalbano, Lou), réparties de façon relativement équilibrée entre plusieurs catégories de livres. Seuls 7 lecteurs lisaient principalement des ouvrages littéraires et surtout des romans (Violeta, Dani, Stéphane, Samar, Oihana, Sargon, Elvis) – et encore, Samar et Dani paraissaient exclure leurs lectures professionnelles en faisant cette déclaration.

Bien qu'elle ne soit pas toujours mentionnée spontanément, la bande dessinée, toutes origines culturelles confondues, est plébiscitée par plus de la moitié des interviewés<sup>34</sup>.

<sup>33</sup> Les lecteurs interviewés ont cité 346 titres ou auteurs qu'ils déclarent avoir appréciés, 43 non appréciés et 196 au sujet desquels ils n'émettent pas d'opinion particulière. Les répondants au questionnaire étaient explicitement priés de citer 3 livres qu'ils avaient aimés et 3 qu'ils n'avaient pas aimés. Les références non aimées sont moins nombreuses : une vingtaine d'étudiants ont signalé qu'ils oublient aisément les livres qu'ils n'apprécient pas (« Je ne me souviens pas des livres que je n'ai pas aimés. », Q64). La liste des titres recueillis par questionnaire comprend donc 265 livres appréciés et 123 non appréciés.

Quand on pose des questions spécifiques, les livres pratiques sont fréquemment évoqués (14 personnes), ainsi que les livres d'art (10 personnes)<sup>35</sup>. Enfin, près d'un tiers des interviewés ont déclaré avoir lu des livres d'actualité : (auto)biographies ou reportages (Amelia, Oihana, Mi-Ying, Anne, Franck, Montalbano et Chloé).

Les réponses au verso du questionnaire (question F) viennent elles aussi contrebalancer l'analyse des références précises. Tous les répondants ont déclaré avoir lu des œuvres littéraires, mais aussi ce qu'on a appelé des livres d'« (auto)formation linguistique » (dictionnaires, manuels de langue ou livres bilingues). Quoique peu présents dans les citations, les ouvrages pratiques et scientifiques ont été lus par la quasi-totalité des répondants ; les documentaires, les livres d'art et les BD, par plus des deux tiers et plus de la moitié ont déclaré avoir lu des livres religieux<sup>36</sup> (voir [section 2.1](#) : fig. 38).

Aucun des lecteurs interviewés, aucun des répondants au questionnaire n'a lu que des livres rattachables à une seule catégorie éditoriale. En dépit des représentations courantes, la lecture de livres n'apparaît jamais, dans les données ainsi réunies, limitée à la lecture de romans légitimes. Si les citations reflètent une prédominance des lectures de romans – sans doute réelle, surtout en tenant compte des lectures de romans peu légitimes –, il ne faut pas oublier que ce reflet est déformé par des représentations sur les livres. En faisant place à des lectures a priori moins déclarables, les propos généraux des interviewés et les réponses à la question F du questionnaire témoignent de la diversité des catégories et genres d'ouvrages lus par les personnes interrogées.

### 1.5. Fiction versus non-fiction

Si tous les répondants au questionnaire déclarent avoir lu de la littérature, c'est en partie parce que cette catégorie éditoriale est largement prescrite par les institutions scolaires dans le monde<sup>37</sup>. Cependant, un étudiant colombien de 25 ans n'a déclaré aucune lecture de romans ou nouvelles (Q39) ; les cases de littérature qu'il a cochées correspondent à la littérature jeunesse et aux récits de voyage. C'est le seul à afficher un désintérêt explicite pour la fiction littéraire pour adultes, mais il ne s'agit peut-être pas d'une exception. D'autres peuvent partager ses goûts tout en ayant lu des romans ou nouvelles par obligation scolaire ou par curiosité. D'ailleurs, 2 des interviewés ont fait part de

---

<sup>34</sup> Milda, Stéphane, Violeta, Isaac, Taiga, Samar, Dani, Oihana, Akhil, Anne, Mikel, Montalbano, Lou.

<sup>35</sup> Pratique : Stéphane, Isaac, Dani, Oihana, Sargon, Akhil, Anne, Franck, Michael, Mikel, Montalbano, Ento, Chloé, Lou. Livres d'art : Stéphane, Gulo, Taiga, Samar, Akhil, Anne, Michael, Mikel, Chloé, Lou.

<sup>36</sup> Rappelons que les groupes étudiés ne représentent qu'eux-mêmes et que cette part relativement faible ne remet pas en cause l'importance des lectures d'ouvrages religieux à l'échelle mondiale.

<sup>37</sup> Voir à ce sujet : FRAISSE, E. (coord.), *Revue internationale d'éducation*, 2012

leurs réticences pour la lecture d'ouvrages fictionnels. Au point que, s'il leur arrive de lire un roman, ils ne l'associeront pas à de la fiction (voir aussi [chap. 10 : 4.2](#)).

*L'enquêtrice*: And do you prefer fiction or non-fiction?

*Franck*: Non-fiction. I hate fiction. I hate it. I don't know why.

*L'enquêtrice*: Even *The Da Vinci Code*?

*Franck*: OK, that's interesting, but... hum... is that fiction?

*L'enquêtrice*: I don't know! [rire]

*Franck*: It could be. Yeah. It could be. But I found it realistic. If it's *Star Wars* or *Disney World* or something like... No. No. I don't like. I need to feel myself – when I read a book, I need to feel that I could be there. When you read history books, you know, you dream, you think: “It was a nice period, thousand years ago.” But real fiction... I don't know. [...] I find [non-fiction] more useful because you can always draw lessons; you can use them in the daily life. And there are lessons you can draw in fiction too but... [...] I can't draw lessons from fictions and that's the problem I have.<sup>38</sup>

L'amour de la fiction – quelle que soit la représentation qu'on s'en fait – n'est pas universel et n'est pas non plus une condition *sine qua non* du goût de lire. Franck évoque des essais politiques avec grand enthousiasme. La fiction peut aussi être recherchée ailleurs que dans les livres : Michael préfère s'« évader » en regardant des films. Tous deux insistent sur le rôle du livre comme vecteur de savoirs, notamment historiques, et considèrent avec méfiance les romans voués au seul divertissement. Cette attitude envers la fiction littéraire peut changer, comme en témoigne Mikel, qui se déclare « guéri » après avoir longtemps été « réfractaire au roman » et lecteur exclusif d'essais « de vingt-cinq à trente-cinq ans ».

Que Michael, Franck et Mikel soient des hommes n'est pas anodin car, en Europe de l'Ouest, les lectrices seraient plus enclines que les lecteurs à lire de la fiction<sup>39</sup>. Mais cette tendance n'est pas strictement masculine. Bien que la littérature *wuxia* lui plaise, Mi-Ying préfère lire des livres scientifiques ou documentaires, car « les trucs très littéraires » lui donnent envie de se « jeter par la fenêtre » : « les poèmes, les romans “je t'aime, tu m'aimes”, ça me fait mal à la tête ». Amelia et Giselle déclarent aussi préférer

---

<sup>38</sup> *L'enquêtrice* : Et vous préférez la fiction ou la non-fiction ? *Franck* : Non-fiction. Je déteste la fiction. Je déteste ça. Je sais pas pourquoi. *L'enquêtrice* : Même *The Da Vinci Code* ? *Franck* : OK, c'est intéressant, mais... hum... est-ce que c'est de la fiction ? *L'enquêtrice* : Je sais pas ! [rire] *Franck* : C'est possible. Ouais. C'est possible. Mais je l'ai trouvé réaliste. Si c'est *Star Wars* ou *Disney World* ou quelque chose comme... Non. Non. Je n'aime pas. J'ai besoin de sentir – quand tu lis un livre, tu as besoin de sentir que tu pourrais y être. Quand tu lis des livres d'histoire, tu vois, tu rêves, tu penses : « C'était une chouette période, il y a mille ans. » Mais la vraie fiction... Je sais pas. [...] Je veux dire, je trouve ça plus utile [la non-fiction] parce que tu peux toujours en tirer des leçons ; tu peux les utiliser dans la vie quotidienne. Et il y a des leçons que tu peux tirer de la fiction mais... [...] Je n'arrive pas à tirer des leçons de la fiction et c'est ça le problème.

<sup>39</sup> DONNAT, O., *Les Pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*, 2009, p. 157 ; HERSENT, J.-F., *Sociologie de la lecture en France*, 2000 [évoque des recherches menées ailleurs en Europe].

les essais. Ce qu'on peut retenir de ces témoignages, c'est qu'apprécier la lecture de livres et aimer les fictions littéraires sont deux choses distinctes.

## 2. Usages différenciés des langues de lecture

### 2.1. Écarts entre langues premières et langues étrangères

Croiser les genres éditoriaux et les langues de lecture permet d'observer d'éventuels écarts entre pratiques de lecture en langues premières et en langues étrangères.

	nbre de personnes les ayant lus	dont en L1-s	dont en LE-s	écart
<b>littératures</b>	<b>90</b>	<b>89</b>	<b>90</b>	<b>1</b>
littératures de genre	86	81	73	-8
romans et nouvelles policiers ou d'espionnage	61	52	32	-20
romans et nouvelles de science-fiction, fantasy	56	51	29	-22
romans et nouvelles d'épouvante, thrillers	42	39	16	-23
romans et nouvelles d'aventures (dont wuxia)	5	5	1	-4
romans et nouvelles sentimentaux, chick lit	62	54	38	-16
romans et nouvelles historiques contemporains	68	62	38	-24
livres d'humour	58	56	22	-34
littérature générale	89	89	85	-4
romans et nouvelles classiques (→ XIX <sup>e</sup> siècle inclus)	70	63	53	-10
romans et nouvelles classiques du XX <sup>e</sup> siècle	75	70	53	-17
romans et nouvelles de litt. générale contemporaine	79	72	56	-16
récits de voyage	68	55	44	-11
(auto)biographies littéraires	58	50	27	-23
pièces de théâtre	68	51	53	2
recueils de poésie	70	64	41	-23
contes et légendes traditionnels, mythologie	73	70	37	-33
livres pour enfants	78	68	64	-4
<b>bandes dessinées</b>	<b>63</b>	<b>53</b>	<b>44</b>	<b>-9</b>
<b>documentaires &amp; actualité</b>	<b>72</b>	<b>70</b>	<b>51</b>	<b>-19</b>
(auto)biographies documentaires, témoignages	55	50	27	-23
reportages, livres d'actualité	66	62	44	-18
<b>religion</b>	<b>53</b>	<b>50</b>	<b>15</b>	<b>-35</b>
<b>sciences &amp; techniques</b>	<b>84</b>	<b>82</b>	<b>59</b>	<b>-23</b>
livres de sciences humaines et sociales	77	73	46	-27
livres de droit, commerce, marketing	56	55	29	-26
livres de sciences, techniques et médecine	46	45	12	-33
<b>arts</b>	<b>64</b>	<b>58</b>	<b>60</b>	<b>2</b>
<b>pratique</b>	<b>87</b>	<b>85</b>	<b>79</b>	<b>-6</b>
voyage	80	68	70	2
cuisine	76	70	58	-12
activités manuelles	38	35	19	-16
bien-être & développement personnel (sport inclus)	60	57	32	-25
<b>(auto-)formation linguistique</b>	<b>90</b>	<b>82</b>	<b>88</b>	<b>6</b>
dictionnaires unilingues et bilingues	87	28	29	1
grammaires et manuels de langue	86	28	32	4
livres bilingues	41		41	0

Fig. 38. Genres éditoriaux lus en langues premières et étrangères par les répondants au questionnaire.



	littératures	BD	doc. & actualité	religion, spiritualité	sciences & techniques	art & beaux-livres	pratique
Milda	français, arabe, (lituanien)	français, anglais			anglais, français, lituanien		
Stéphane	français, anglais, espagnol, allemand	français, anglais, espagnol, allemand*			français, anglais	anglais, allemand	français, anglais
Violeta	catalan, espagnol, français, anglais	français			catalan, espagnol		
Isaac	français, espagnol, catalan	français, (espagnol, catalan)			espagnol, catalan, anglais		catalan, espagnol, français
Amelia	espagnol, français, anglais		français, anglais		espagnol, français, anglais		
Gulo	turc, zazaki, français, anglais, kurmanci				zazaki, kurmanci, turc, anglais, français	français, anglais	français, anglais
Taiga	français, japonais	japonais		japonais	français, japonais	français, (anglais)	français
Samar	français, arabe standard & syro-libanais, anglais, espagnol, italien	français, arabe standard & syro-libanais, anglais, espagnol			français, arabe standard, anglais, espagnol	français	français
Dani	bulgare, russe, français, anglais, turc	français, anglais			bulgare, français, anglais, turc		français
Giselle	espagnol, français, portugais	français		espagnol	français		
Oihana	français, anglais, basque, espagnol	français	basque		français		français
Sargon	arabe, catalan, espagnol, anglais, (araméen)				arabe, anglais, espagnol, catalan, français, italien, portugais		arabe, catalan, espagnol, anglais
Akhil	anglais, français	français, espagnol			anglais, français, espagnol, (allemand, portugais)	anglais, français, espagnol	anglais, français, espagnol
Mi-Ying	chinois, français, anglais	français	chinois		anglais, chinois		
Anne	allemand, anglais, français, espagnol, italien	français	allemand	allemand, français	allemand, anglais	italien	allemand, français, anglais, espagnol
Ush	hébreu, anglais, français				anglais, français		
Franck	anglais, norvégien, albanais, (serbe)		norvégien, anglais		anglais, serbe, norvégien, albanais		anglais, français, norvégien
Michael	français, allemand*	allemand			français, anglais	français	français, anglais, allemand
Mikel	français, espagnol, (basque)	français, espagnol		basque, français, espagnol	français	français, basque, espagnol	français, basque, anglais
Montalbano	espagnol, catalan, anglais, français, portugais, allemand, italien*	espagnol, français, anglais, (catalan)	espagnol, catalan	espagnol	espagnol, anglais, catalan, français, allemand*		espagnol, français, anglais
Ento	papiamento, néerlandais				papiamento néerlandais		espagnol, néerlandais
Elvis	anglais, espagnol, français, (basque)	espagnol, français			anglais, basque*		espagnol, français
Chloé	russe, ukrainien, français		russe, ukrainien		russe, ukrainien	français	français, russe, ukrainien
Lou	français, basque, espagnol, anglais	français (basque)			français, espagnol, anglais	français, espagnol, anglais	français

**légende :** langues premières seulement familiales ; langues premières de scolarisation seulement ; langues premières familiales & de scolarisation ; langues étrangères ; pratiques de lecture n'étant plus d'actualité ; (pratiques moins fréquentes dans cette langue) ; \*lecture déclarée comme exceptionnelle ou citation d'un ouvrage unique

Fig. 39. Genres éditoriaux et langues de lecture des interviewés.

Dans les réponses au questionnaire (fig. 38), les écarts les plus marqués concernent les ouvrages religieux, ce qui n'a rien d'étonnant ([chap. 6 : 1.2.2](#)), les contes et légendes, ainsi que les livres scientifiques, notamment de sciences dites « dures ». Ceci est sans doute dû au fait que, si nombre d'étudiants du DUEF envisagent de faire des études en français, ceux qui ont déjà suivi un cursus universitaire alloglotte, en France ou ailleurs, sont plutôt minoritaires. Quoique les écarts soient faibles pour les ouvrages littéraires en général, les livres humoristiques sont proportionnellement beaucoup moins lus en langues étrangères (34 points d'écart)<sup>40</sup>. Les écarts les plus faibles concernent la BD, les ouvrages pratiques, les livres d'art et les littératures. Pour ces deux derniers, les langues étrangères ont même un score légèrement supérieur. L'observation générale des différences laisse penser qu'il y a fort peu de genres qui n'ont pas été lus en langues étrangères par une part importante des répondants. Dans l'ensemble des pratiques déclarées par les lecteurs interviewés non plus, aucune catégorie éditoriale ne semble réservée aux langues premières, qu'elles soient familiales ou de scolarisation, ni d'ailleurs aux langues étrangères (fig. 39).

## **2.2. Genres éditoriaux lus en langues étrangères**

### **2.2.1. Ouvrages littéraires pour lecteurs en langues étrangères**

Il existe deux types d'ouvrages littéraires explicitement conçus pour ceux qui n'ont pas l'habitude de lire dans une langue donnée : les livres « en langue facile » et les livres bilingues<sup>41</sup>. Ces derniers auraient été lus par 41 répondants au questionnaire, ce qui est plutôt faible pour un public consacrant la majorité de son temps à l'apprentissage d'une langue étrangère. Les albums jeunesse bilingues fabriqués à la bibliothèque du CIC rencontrent un franc succès auprès des primo-arrivants. Mercedes Zendera remarque que les livres bilingues entre français, catalan et espagnol se vendent peu ; les livres arabe-espagnol se vendent mieux et touchent un public d'enfants de couples mixtes et

---

<sup>40</sup> On pourrait en déduire que l'humour passe pour un élément culturel très difficile à saisir en langues étrangères ou, plutôt, que sa mécompréhension serait particulièrement frustrante ([chap. 9 : 4.2.3](#)). Néanmoins, les bandes dessinées déclarées comme lues par les interviewés sont majoritairement des BD humoristiques (*Mafalda*, *Les Aventures d'Astérix*, etc., voir fig. 36 & [section 2.4](#)) et certains apprécient mieux l'aspect comique des textes lorsqu'ils lisent en version originale ([section 4.1](#)). Il ne faudrait donc pas partir du principe que l'humour est toujours moins accessible ou moins efficace en langues étrangères. Ses effets dépendent sans doute des compétences linguistiques des lecteurs, mais aussi des cultures qui leur sont familières, de leur sensibilité individuelle en matière d'humour et des formes d'humour qui apparaissent dans les textes ou les images (ironie, comique de situation, jeux de mots, etc.).

<sup>41</sup> Les usages de dictionnaires, grammaires et manuels de langue ne seront pas analysés ici. Non par défaut d'intérêt, mais parce que leurs contenus sont désormais très fréquemment consultés sur des sites Internet, comme l'ont signalé plusieurs lecteurs interviewés. Le fait de n'avoir interrogé les étudiants que sur des *livres* est donc réducteur. Pour être analysées, de telles pratiques nécessitent des questions plus précises sur les usages des différents supports offrant des contenus similaires.

d'étudiants arabisants. L'usage des livres bilingues ne serait donc pas systématique et varierait en fonction des situations d'appropriation linguistique.

Les avis des interviewés sur les livres bilingues sont d'ailleurs mitigés. Franck trouve que c'est "a very good idea", Stéphane que « c'est super gênant », car « t'as le cerveau coupé en deux », mais aucun des deux n'en a lu. Milda les associe aux exercices de thèmes et versions en vigueur dans l'université française où elle apprenait l'arabe. Samar et Dani en ont lu en tant qu'enseignantes de langues, pour les prescrire à leurs étudiants ; la seule fois où Samar a tenté de lire un ouvrage bilingue allemand-français pour elle-même, elle a vite abandonné. Mikel a acheté des livres d'art en basque et espagnol mais avoue qu'il « dérape sur l'espagnol », « parce que c'est plus rapide ». C'est pour lire des œuvres de William Shakespeare que Michael et Elvis ont eu recours à des éditions bilingues, l'anglais de l'époque étant « incompréhensible » (Michael).

Les lecteurs interviewés n'ont guère lu d'ouvrages en « langue facile »<sup>42</sup> – souvent des classiques raccourcis et « allégés », parfois des œuvres originales contemporaines. De telles lectures remontent à l'enfance pour Ush en anglais, le début de l'adolescence pour Montalbano en français. Gulo en vante les mérites, mais n'en est pas resté là.

*Gulo* : [...] Je crois que, après le roman de Süskind, j'avais découvert dans une bibliothèque une version des *Misérables* pour des gens qui connaissaient 3 000 mots ou 1 500 mots... ou un truc comme ça, une version simplifiée. Après j'en ai trouvé d'autres encore, des versions simplifiées, j'avais lu ça. [...] Ça m'a beaucoup aidé parce que c'était simple. Et puis y'avait aussi dans la page, en dessous de la page, au pied de la page, quand y'avait un mot difficile, y'avait une expression. Quand y'avait une expression, tout de suite une explication qui allait avec. Donc moi j'avais envie de vraiment lire mais... le dictionnaire, utiliser le dictionnaire, parfois ça devient très vite assez pénible.

Autrement dit, on a là un genre d'ouvrages publié expressément pour des apprenants de langues, présenté comme efficace par Gulo et qui l'est sans doute, mais qui ne semble guère intéresser les lecteurs plurilingues rencontrés, tant soucieux par ailleurs d'apprendre des langues en lisant ([chap. 6 : 3.1](#)). C'est peut-être parce qu'ils estiment, comme quelques didacticiennes, que les livres « abrégés » ou « en langue facile » ne sont pas des « documents authentiques », des œuvres originales<sup>43</sup>. Or, ce n'est pas tant les textes qui manqueraient d'authenticité – certains *sont* des œuvres originales –, que leurs éditions ; ce qui serait aussi, d'une certaine façon, le cas des ouvrages bilingues.

---

<sup>42</sup> On trouve des collections chez CLE international (« Lectures CLE en français facile », « Lectures découverte », etc.), Hachette FLE (« Lire en français facile »), etc. Des livres en "español fácil" sont notamment publiés par SGEL ("Literatura hispánica de fácil lectura", "Lecturas en español fácil"). La collection "Paper Planes" des éditions Didier propose « une littérature anglaise contemporaine accessible à des lecteurs francophones ». Sites des éditeurs cités dans la bibliographie, consultés le 19/02/2014.

<sup>43</sup> CUREL, F., *Lectures interactives en langue étrangère*, 1997, p. 32 ; KALINOWSKA, E., « Une place d'honneur pour la littérature en langue étrangère ! », *Le Français dans le monde*, 2004, p. 27-28.

Ces livres s'adressent à des apprenants de langues étrangères, implicitement considérés comme des « apprentis-lecteurs », et non à des lecteurs tout court.

### 2.2.2. Genres éditoriaux « tous publics »

Lecteurs à part entière en langues étrangères, tous les interrogés le sont déjà, avec d'autres types d'ouvrages. La figure 38 a montré que la quasi-totalité des étudiants interrogés ont lu des œuvres de littérature générale (85). Dans cette sous-catégorie, les romans et nouvelles contemporains arrivent en tête (56), suivis des pièces de théâtre, des romans classiques (jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle inclus) et « classiques du XX<sup>e</sup> siècle » (53 points chacun). Des récits de voyage ont été lus par près de la moitié des répondants (44). Les romans et nouvelles de littérature de genre ne sont pas en reste, avec 73 réponses ; ce sont alors les œuvres sentimentales ou de « chick lit » (38), les romans historiques (38) et les romans policiers (32) qui rencontrent le plus de succès en langues étrangères. Les contes et légendes ont été lus en langues non premières par 37 étudiants. La moitié des répondants (46) ont lu des ouvrages de sciences humaines et sociales et un tiers (29), des livres de droit, commerce et marketing en langues étrangères.

À l'exception d'Akhil et Ento, tous les interviewés ont déclaré avoir lu de la littérature en langues étrangères. Une majorité a lu des livres scientifiques en langues étrangères ; les exceptions sont Violeta, Chloé, Ento, Oihana et Mikel, sachant que ces deux derniers lisent des articles en anglais, ainsi qu'en espagnol pour Mikel. Littératures et sciences sont les catégories où la diversité linguistique apparaît la plus fréquente, même si les bandes dessinées, les livres d'art et les ouvrages pratiques ne sont pas en reste.

Alors qu'elle devrait, par définition, être lue en langues premières, 64 étudiants ont déclaré avoir lu de la littérature jeunesse en langues étrangères. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce résultat. Quelques étudiants du DUEF ont des enfants en bas-âge et un plus grand nombre travaillent comme baby-sitters. Comme pour Chloé ([chap. 6 : 6](#)), leurs premières lectures de livres en français ont pu être des pratiques d'accompagnement. Mais des adultes peuvent être amenés à lire de la littérature jeunesse en langue étrangère pour eux seuls, soit par goût<sup>44</sup>, soit parce qu'elle est réputée être le plus accessible des genres éditoriaux quand on commence à lire dans une langue étrangère<sup>45</sup>. Oihana s'est mise à lire en basque à 19 ans avec des ouvrages jeunesse, « parce que c'est plus facile ». *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry est

---

<sup>44</sup> Sur le fait que la littérature de jeunesse, sans prétexte linguistique, déborde fréquemment son public-cible, voir : COLLOVALD, A. & NEVEU, E., *Lire le noir*, 2004, p. 252 ; FRAISSE, E., *Littérature et mondialisation*, 2012, p. 139.

<sup>45</sup> D'autres exemples de lectrices adultes lisant de la littérature jeunesse en langue-s étrangère-s : BEMPORAD, C., *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues...*, 2012, p. 261, 264, 292-293.

le premier livre que Taiga a lu en français car : « c'est pas quelque chose de facile mais pour les enfants donc... je me suis dit que ça devait être beaucoup plus compréhensible, peut-être le vocabulaire moins compliqué par rapport aux autres livres ».

La « facilité » supposée de la littérature jeunesse est aussi fréquemment attribuée à l'importance des illustrations, lesquelles faciliteraient la compréhension<sup>46</sup>. Cette idée pourrait expliquer le succès des livres d'art, lus en langues étrangères par 60 répondants au questionnaire. Taiga, qui s'est vu contraint de lire des catalogues d'exposition en anglais, estime que les images sont d'un grand secours pour pallier les difficultés du texte. Toutefois, on verra que les images peuvent être sources des difficultés, ainsi que l'a remarqué Martine Marquilló Larruy<sup>47</sup>, et que lire des genres éditoriaux où l'image domine ne va pas de soi (voir [chap. 9 : 4.2.1](#)).

Enfin, dans les réponses au questionnaire, les ouvrages pratiques font un très bon score en langues étrangères (79), en particulier les guides de voyage (70) et les livres de cuisine (58). Chose surprenante, des livres de bien-être – qu'on pourrait croire aussi culturellement marqués que les livres religieux ou humoristiques, puisqu'ils touchent au « mode de vie » (Michael) – ont été lus en langues étrangères par plus d'un tiers des répondants au questionnaire (32). Le fait que Michael en lise en anglais comme en français montre que leurs « enseignements » sont tout à fait assimilables en langue étrangère. Les interviewés sont, en effet, nombreux à avoir lu des livres pratiques en langues étrangères. Ainsi qu'on l'a vu ([chap. 6 : 2](#)), les voyages et la cuisine se prêtent à l'adaptation au local, que ce soit l'endroit où les lecteurs résident ou des lieux qu'ils souhaitent retrouver ou découvrir, ne serait-ce que par les papilles. Isaac explique bien les usages différenciés des langues qui peuvent en découler.

*Isaac* : [...] C'est comme une version originale en fait. Si c'est une recette espagnole, je prends un livre en espagnol ; si c'est une recette catalane en catalan ; si c'est une recette française en français. Et après en anglais je fais pas beaucoup de cuisine... Ah, mais y'a des trucs des fois, tu sais, asiatiques, je cherche sur *Google.ca* en anglais.

### 2.3. Usages limités et « chasses gardées » de langues de lecture

Si, dans l'ensemble, il n'apparaît pas de grandes différences entre les usages des langues premières et étrangères, on peut en voir d'une langue à une autre à l'échelle individuelle. Il y a des langues dans lesquelles certains interviewés ne liraient qu'un seul type de

---

<sup>46</sup> C'est pour cette raison que des didacticiens voient dans la littérature de jeunesse ou la BD des supports d'apprentissage privilégiés. BROUTIER, J.-F. & GABET, N., « Apprendre l'anglais avec des bulles », *Les Langues modernes*, 2006, p. 34-40 ; DEMOUGIN, F., « Formation du lecteur et apprentissage de la langue : la dynamique de l'image », in DEMOUGIN, F. (dir.), *Lire dans la langue de l'autre*, 2006, p. 58-59.

<sup>47</sup> MARQUILLÓ LARRUY, M., « Littérature et multimodalité ici & là-bas... », in MOORE, D. & MOLINIÉ, M. (coord.), *Les Cahiers de l'Acadelle*, 2012, p. 71.

livres<sup>48</sup>. Milda ne lit que de « la littérature académique » en anglais ; Taiga n'a lu que des livres d'art en anglais ; Akhil ne lit que des essais scientifiques en allemand et en portugais ; Isaac ne lit plus que des livres de médecine en anglais. Lorsqu'elle voulait apprendre le portugais dans le cadre de son travail, Giselle ne lisait que de la poésie dans cette langue. Il s'agit là d'usages strictement professionnels – ou assimilés – des langues de lecture. Franck n'a lu que des guides de voyages en français et Mikel, en anglais. Dans leurs cas, cette limitation s'explique par le sentiment de ne pas disposer des compétences linguistiques qu'ils jugent nécessaires pour lire d'autres genres d'ouvrages. Des langues premières (l'italien pour Samar, l'araméen pour Sargon, l'hébreu pour Ush) ou étrangères (l'anglais pour Violeta, l'anglais et l'espagnol pour Oihana, le portugais et l'italien pour Montalbano) semblent ne servir qu'à lire des ouvrages littéraires. Leur point commun est d'être peu présentes dans le contexte géographique où vivent ces lecteurs, de ne pas être des langues locales. La littérature pourrait donc se prêter, mieux que d'autres catégories, à des lectures « hors contexte ». Inversement, il est des genres qui semblent n'être lus que dans une langue. C'est le cas d'ouvrages religieux ou associés à la spiritualité que Taiga ne lit qu'en japonais, Giselle et Montalbano qu'en espagnol, en langues familiales donc. Oihana et Mikel ne lisent des livres scientifiques qu'en français, leur première langue de scolarisation. Taiga, Samar, Dani, Oihana et Lou ne lisent des ouvrages pratiques qu'en français et Ento, qu'en espagnol. Samar, Michael et Chloé ne lisent des livres d'art qu'en français. Comme on l'a déjà remarqué, les livres d'art et pratiques s'achètent et se consultent fréquemment *in situ*, donc en langues dominantes localement. Mi-Ying ne déclare de lectures d'autobiographies documentaires qu'en chinois, Anne en allemand et Oihana en basque, sans qu'on puisse y trouver d'explication particulière. Enfin, Taiga ne lit de BD qu'en japonais, tandis que Violeta, Giselle, Oihana, Mi-Ying et Anne n'en lisent qu'en français. Même si le contexte joue, en partie, un rôle dans cette limitation à une seule langue de lecture de BD, un facteur d'ordre culturel semble être bien plus décisif.

#### **2.4. Différences dans les offres éditoriales**

Tous les genres éditoriaux ne sont pas également présents dans toutes les langues. Même à volume de capital symbolique à peu près équivalent, les traditions historico-culturelles font que des genres sont plus particulièrement associés à certaines langues d'édition et donc susceptibles d'être lus de préférence dans ces langues.

---

<sup>48</sup> Dans ce paragraphe et le suivant, la prudence est d'autant plus de mise que les lecteurs peuvent avoir oublié, ou simplement ne pas avoir mentionné durant l'entretien, des pratiques effectives.



Quand on regarde, dans les réponses au verso du questionnaire (fig. 40), les scores des deux langues les plus fréquemment citées, le français et l'anglais, on observe des nuances d'un genre à l'autre. Alors que le français est une langue de lecture de livres pour un nombre supérieur de répondants, ses résultats sont inférieurs à ceux de l'anglais pour les romans policiers et d'espionnage, les thrillers et romans d'épouvante, ainsi que les œuvres de science-fiction. Si, pour les romans sentimentaux et la chick lit, les deux langues arrivent ex æquo, le français reprend le pas sur l'anglais pour les romans historiques, les nouvelles et romans classiques ou contemporains de littérature générale, les pièces de théâtre, les recueils de poésie et de contes, la littérature jeunesse. L'anglais est plus fréquemment cité pour la lecture d'ouvrages de droit, commerce et marketing, ainsi que de sciences, techniques et médecine, mais le français repasse en tête pour les sciences humaines. C'est également la langue la plus utilisée pour lire des bandes dessinées, des livres d'actualité, des ouvrages d'art et pratiques.

Ces différences ne sont pas dues au hasard, on les retrouve dans les études sociologiques sur les productions éditoriales comme dans les propos des interviewés. Les romans noirs et de science-fiction seraient, au moins en Europe, « surreprésentés » dans les traductions de l'anglais<sup>49</sup>. Elvis explique que les romans de genre qu'il lit sont généralement en anglais car « y'a plus de romans de science-fiction ou des polars » dans cette langue. Il est significatif que les premiers livres lus en anglais langue étrangère soient souvent des œuvres policières (Samar), comme les romans d'Agatha Christie réputés « plus faciles » (Stéphane, Elvis)<sup>50</sup>. Ils semblent cependant, depuis la fin des années 1990, concurrencés par la série des *Harry Potter* de J. K. Rowling<sup>51</sup>.

En français, c'est *L'Étranger* d'Albert Camus qui semble être, encore aujourd'hui, un des tout premiers livres lus en français langue étrangère. Il est cité comme tel par 3 interviewés (Gulo, Montalbano, Elvis) et a été mentionné par 12 répondants au questionnaire dont 10 l'ont lu, entre autres, en français.

*Ush* : Alors, le premier livre que j'ai lu en français, comme tout le monde, était *L'Étranger* de Camus.

*L'enquêtrice* : [rire] Pas comme tout le monde, mais comme...

*Ush* : Comme tous les étrangers qui... Je pense que ça fait partie des livres qui sont considérés comme faciles à lire.

---

<sup>49</sup> BOKOBZA, A. & SAPIRO, G., « L'essor des traductions littéraires en français », in SAPIRO, G. (dir.), *Translatio*, 2008, p. 160-162 ; FOCK, H., « Pourquoi je traduis tout de même », in COLLECTIF, *L'Europe lit*, 2010, p. 43-44.

<sup>50</sup> Voir aussi : LÜDI, G., « L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition /enseignement des langues », in MOCHET, M.-A. & al. (dir.), *Plurilinguisme et apprentissages*, 2005, p. 143.

<sup>51</sup> Voir les témoignages rapportés par : BEMPORAD, C., *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues...*, 2012, p. 292 ; CONTRERAS, J., « Leer en tiempos modernos: adolescentes y jóvenes profesionales frente a la lectura », in MILLÁN, J. A. (coord.), *La lectura en España*, 2008, p. 163.



C'est également ce qu'ont déclaré des étudiants du DUEF, interrogés de façon informelle au début d'un cours, sur les raisons pour lesquelles ils avaient lu ce livre et pas un autre. L'argument de la facilité est le même que pour les romans policiers en anglais ou la littérature jeunesse ([section 2.2.2](#)), bien qu'il s'agisse d'un roman désormais classique et qu'il existe quantité d'ouvrages tout aussi, voire plus « faciles » à lire en français. Outre son titre, qui promet au lecteur en langue étrangère – à fortiori en situation d'immersion – une identification qui ne résistera peut-être pas à la lecture, *L'Étranger* correspond à l'image du français comme « langue de culture », « langue de littérature », dans laquelle on lirait d'abord des classiques ou, en tout cas, des genres littéraires plutôt légitimes. On a vu que l'allemand pouvait également être considéré comme une langue d'accès à des classiques de la philosophie (Montalbano) et Stéphane déclare avoir commencé par lire, en allemand, « des grands classiques de la littérature allemande du XX<sup>e</sup> siècle ». Quant à l'espagnol, les ouvrages littéraires lus dans cet idiome par des lecteurs ne l'ayant pas eu comme langue première n'en donnent pas une image très nette. Notons juste que les romans et nouvelles du XX<sup>e</sup> siècle prédominent et que les auteurs d'Amérique latine dépassent légèrement les Espagnols.

L'éventail des traductions disponibles dans une langue et leur qualité influent également sur les choix des lecteurs lorsqu'ils ne peuvent, pour une raison ou une autre, lire un livre en version originale. La première traduction des *Mille et Une Nuits* qu'elle ait lue ayant été traduite non pas de l'arabe, mais du russe vers le lituanien, Milda déplore les faiblesses quantitatives et qualitatives des livres traduits dans sa langue première.

*Milda* : [...] Les traductions sont mauvaises en lituanien, en général. Parce qu'ils payent pas les traducteurs. Ils payent... Les traducteurs sont obligés de passer par *Google Translator* [rires]. [...] Il y a pas de demande, y'a pas d'intérêt. C'est trop petit comme pays. Il y aura peut-être... Le nombre de gens qui vont lire, qui vont s'intéresser à ce bouquin [*L'Immeuble Yacoubian*, roman d'Alaa el-Aswany], c'est pas suffisant pour payer le traducteur.

Elle lira donc de préférence des traductions en français, à l'instar de Dani qui trouve l'offre traduite plus large en français qu'en bulgare. Si Lou ne lit guère de traductions en basque, c'est aussi en raison du moindre volume d'ouvrages traduits dans cette langue. Violeta et Isaac signalent que ce n'est que depuis récemment que les traductions en catalan sortent à peu près en même temps que celles en castillan ; c'est une des raisons pour lesquelles Violeta a pris l'habitude d'acheter des livres traduits en espagnol. Montalbano trouve que, à cause des décennies de franquisme où il était interdit de publier des traductions vers cette langue ([chap. 1 : 5.3.2](#)), les traducteurs vers le catalan “intentan siempre adornar el idioma de una manera que no es la de la calle” (« tentent toujours de décorer la langue d'une manière qui n'est pas celle de la rue ») ; ce qui leur

donne un côté “artificial”. Pourtant, on a vu que Sargon pouvait préférer une traduction vers le catalan lorsqu’elle promettait d’être meilleure que la castillane, de même que Ush lira plus volontiers en hébreu des ouvrages traduits de l’allemand ou du russe ([chap. 7 : 3.2.2](#)). Des langues dominantes jouent plus souvent un rôle de « langue de médiation » (voir [section 4.3](#)), dans le marché mondial des traductions comme pour les lecteurs plurilingues. Il arrive toutefois que des langues moins véhiculaires les concurrencent sur ce terrain, à condition que la qualité de leurs traductions soit jugée bien supérieure à celles en langues plus dominantes.

C’est au sujet des bandes dessinées que les différences de traditions culturelles sont le plus fréquemment invoquées pour expliquer dans quelles langues elles ont été lues. Stéphane lit moins de BD en allemand que dans ses autres langues de lecture parce que « y’a pas vraiment une énorme culture de la BD » dans les pays germanophones ; ce qu’Anne confirme. Violeta en lit surtout en français, car la “cultura de comics” (« culture BD ») n’est pas aussi développée en Espagne ou Catalogne. Montalbano estime que, côté BD, “en catalán hay poca cosa” (« en catalan y’a pas grand-chose »)<sup>52</sup>.

*Dani* : [Je lis d]es BD en français, oui, parce que des BD en bulgare, je pense pas que ça existe. Ça existait pas au moment où je vivais en Bulgarie, mais peut-être que maintenant il y en a ; on les traduit c’est sûr... Ou en anglais, oui. Parce que, à la maison on a aussi *Astérix et Obélix* en anglais [*rire*]. On a le choix.

Elvis distingue les BD humoristiques qu’il lit en espagnol de celles « plus sérieuses » qu’il lit en français. De fait, à part la série de science-fiction argentine *El Eternauta* évoquée par Akhil et la série policière *Blacksad* par Montalbano, les BD citées comme lues en espagnol étaient toutes humoristiques – *Mafalda* de Quino arrivant en tête (Stéphane, Samar, Mikel, Elvis). C’est également le cas des comics lus en anglais (Samar, Stéphane), même si Milda et Montalbano mentionnent les romans graphiques de Joe Sacco. Les BD lues en français se partagent surtout entre séries d’aventures, humoristiques et policières, auxquelles s’ajoutent quelques romans graphiques. Si Taiga lit des mangas en japonais, il déclare ne pas lire de « bandes dessinées », terme qu’il semble associer exclusivement aux BD de tradition franco-belge. Bien que ses enfants aient grandi, Anne continue d’apprécier les classiques franco-belges (*Tintin* de Hergé, *Lucky Luke* de Morris), mais elle ne lit pas de BD en anglais car elle « n’aime pas les dessins » des comics. Un lecteur plurilingue de bandes dessinées n’en lira donc pas forcément dans toutes ses langues ou ne lira pas les mêmes BD dans chacune.

---

<sup>52</sup> Asha, étudiante russe en Suisse, déclare lire des BD depuis peu, car ce genre ne serait « pas populaire » en Russie. BEMPORAD, C., *Lectures littéraires d’étudiant.e.s plurilingues...*, 2012, p. 261.

### 3. (II)légitimité des livres lus

#### 3.1. De la légitimité culturelle des livres

La valeur symbolique des livres ne dépend pas de leur prix de vente, ni de leur succès public ; c'est même bien souvent le contraire<sup>53</sup>. Elle dépend du prestige des maisons d'édition et collections où ils paraissent – et des genres qui vont avec –, ainsi que de la reconnaissance qu'ils reçoivent (ou pas), à court terme, des critiques culturels et jurys de prix et, à plus long terme, des institutions scolaires et universitaires. Cette reconnaissance n'est pas que symbolique, puisque les prix<sup>54</sup> et prescriptions scolaires ([chap. 5 : 2.4](#)) ont des conséquences financières non négligeables. Prestige et commerce peuvent donc faire excellent ménage, à condition que leurs liens restent implicites.

C'est moins à partir des genres des textes ou des chiffres réels des ventes, qu'à partir des intentions attribuées aux producteurs (auteurs, éditeurs) qu'on distingue, dans les littératures, la « fiction haut de gamme » de la « littérature commerciale »<sup>55</sup>, les ouvrages littéraires dont la diffusion serait « restreinte » des romans à « grande diffusion »<sup>56</sup>, la littérature générale ou « blanche »<sup>57</sup> des littératures de genre, « la littérature digne de ce nom », comme le note ironiquement Christian-Marie Pons, de la « paralittérature »<sup>58</sup>, voire, de façon plus tranchée, la « bonne littérature », la « littérature importante » des « romans de gare » et de la « littérature facile »<sup>59</sup>. Mais les différenciations symboliques ne concernent pas que le secteur littéraire : dans la

---

<sup>53</sup> « [...] la genèse d'un champ artistique ou d'un champ littéraire, c'est l'émergence progressive d'un monde économique renversé, dans lequel les sanctions positives du marché sont ou indifférentes ou même négatives. Le best-seller n'est pas automatiquement reconnu comme œuvre légitime et la réussite commerciale peut même avoir valeur de condamnation. Et, inversement, l'artiste maudit (qui est une invention historique : il n'a pas toujours existé, pas plus que l'idée même de l'artiste) peut tirer de sa malédiction dans le siècle des signes d'élection dans l'au-delà. » BOURDIEU, P., *Raisons pratiques*, 1994, p. 198-199.

<sup>54</sup> Un prix Nobel de littérature équivaut à plusieurs centaines de milliers d'euros. Quoique leurs montants soient plus modestes, le Premio Miguel de Cervantes (une centaine de milliers d'euros) ou le prix Goncourt (une dizaine d'euros) sont, par les ventes qu'ils déclenchent, très avantageux économiquement.

<sup>55</sup> SAPIRO, G., *Paris-New York-Paris*, 2010, p. 26.

<sup>56</sup> « Du point de vue des logiques qui président à la traduction, la diffusion constitue un indicateur permettant de répartir globalement les genres [littéraires] selon que prévaut l'intérêt commercial ou intellectuel : d'un côté les genres à grande diffusion comme le roman noir ou la science-fiction, de l'autre les genres à diffusion restreinte comme la poésie, le théâtre et l'essai, le roman se situant entre ces deux pôles. » BOKOBZA, A. & SAPIRO, G., « L'essor des traductions littéraires en français », in SAPIRO, G. (dir.), *Translatio*, 2008, p. 160, voir aussi p. 173.

<sup>57</sup> C'est en référence aux collections des éditions Gallimard – même si les couvertures de « la Blanche » sont plutôt crème – qu'on oppose la littérature « blanche » (générale) à la littérature « noire » (policrière), « rose » (sentimentale), etc. Voir à ce sujet : RIQUOIS, E., *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère*, 2009, p. 343-344.

<sup>58</sup> PONS, C.-M., « Littérature populaire : le livre déterritorialisé », in MICHON, J. & MOLLIER, J.-Y. (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition...*, 2001, p. 448.

<sup>59</sup> FOCK, H., « Pourquoi je traduis tout de même », in COLLECTIF, *L'Europe lit*, 2010, p. 43-44.

hiérarchie des valeurs, les ouvrages religieux et scientifiques sont généralement bien mieux placés que les BD, les ouvrages d'actualité et les livres pratiques<sup>60</sup>.

Quoiqu'elle soit souvent justifiée par des caractéristiques intrinsèques des textes (universalité, intemporalité...), la légitimité culturelle est tout aussi relative que l'illégitimité<sup>61</sup>. Les best-sellers sont rarement légitimes au moment de leur sortie, puisqu'ils sont trop « populaires », trop « universels »<sup>62</sup>, bref, trop diffusés pour être « distinctifs »<sup>63</sup>. En revanche, bien des best-sellers d'hier sont des classiques aujourd'hui<sup>64</sup> pour cela même qu'on leur reprochait : leur « universalité »<sup>65</sup>. On a vu ([chap. 1 : 4.1](#)) que les érudits français du XIX<sup>e</sup> siècle se désolaient de voir les lecteurs « populaires » lire des romans d'Alexandre Dumas et de Victor Hugo<sup>66</sup>, aujourd'hui encensés par les institutions éducatives. D'une génération à l'autre, des titres ou des genres éditoriaux ne sont pas cotés de la même façon. Akhil déclare qu'il n'a pas les mêmes « hiérarchies » que ses parents et qu'il est plus enclin que son père à apprécier l'« intérêt culturel » des romans noirs ou des bandes dessinées.

En effet, plusieurs observateurs ont noté que des ouvrages appartenant à des genres dits « mineurs » ont été rehaussés dans les dernières décennies ; c'est notamment le cas des BD et romans policiers<sup>67</sup>. Mais cet « ennoblissement » n'a touché que les productions qui semblent renoncer au « commercial »<sup>68</sup>, qui, quel que soit leur succès, ne sont pas assimilées à des productions « grand public ». Des romans policiers ou de science-fiction comme ceux de Manuel Vázquez Montalbán ou d'Isaac Asimov s'avèrent, en fin de compte, plus prestigieux que certains romans de littérature générale. Stéphane a remarqué que, en quelques années, une partie des bandes dessinées sont devenues légitimes, mais pas n'importe quelles BD. À l'intérieur des catégories éditoriales et des genres littéraires, tous les livres ne sont pas uniformément reconnus.

---

<sup>60</sup> LAHIRE, B., *La Culture des individus*, 2004, p. 85.

<sup>61</sup> PARMENTIER, P., « Bon ou mauvais genre », *BBF*, 1986, lu en ligne.

<sup>62</sup> FRAISSE, E., *Littérature et mondialisation*, 2012, p. 127.

<sup>63</sup> BOURDIEU, P., *Langage et pouvoir symbolique*, 2001, p. 98.

<sup>64</sup> DONNAT, O. (entretien avec), « Gardons-nous de trop idéaliser la lecture des temps passés », in BESSARD-BANQUY, O. (dir.), *Les Mutations de la lecture*, 2012, p. 45-46 ; FRAISSE, E., *Littérature et mondialisation*, 2012, p. 129.

<sup>65</sup> GOUANVIC, J.-M., « Traduire /adapter les classiques de la littérature “populaire” américaine en français », in SAPIRO, G. (dir.), *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*, 2009, p. 304.

<sup>66</sup> LYONS, M., « Les nouveaux lecteurs au XIX<sup>e</sup> siècle : femmes, enfants, ouvriers », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 391.

<sup>67</sup> Sur la légitimation du polar et de la BD en France, grâce notamment à la création de bibliothèques, de librairies, d'associations d'amateurs, de salons, de revues et de prix littéraires spécialisés, de forums en ligne, etc., voir : COLLOVALD, A. & NEVEU, E., « Noirs plaisirs. Lectures et lecteurs de récits policiers », in EVANS, C. (dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet* 2011, p. 141-143. Sur la légitimation par la traduction de romans policiers écrits en d'autres langues que l'anglais, voir : BOKOBZA, A. & SAPIRO, G., « L'essor des traductions littéraires en français », in SAPIRO, Gisèle (dir.), *Translatio*, 2008, p. 167.

<sup>68</sup> LAHIRE, B., *La Culture des individus*, 2004, p. 85, sur la légitimation partielle de la BD voir p. 605.

Variable dans le temps, la légitimité culturelle l'est aussi dans l'espace. Jean-Louis Dufays indique que la distinction française entre « genres nobles » et « mauvais genres » a moins de sens en Belgique, « territoire de la BD, du polar, du fantastique, des genres carnavalesques, du surréalisme et de l'autodérision »<sup>69</sup>. Stéphane fait une comparaison similaire entre son pays natal et son pays de résidence.

*Stéphane* : [...] en Suisse les gens ont pas de problème à dire que le seul livre de l'année qu'ils ont lu c'est le best-seller X ou Y... euh, j'ai l'impression qu'en France, à partir du moment où on fait partie d'une certaine classe sociale, d'une certaine élite sociale, on va peut-être lire Marc Lévy en catimini.

Le degré de légitimité culturelle des ouvrages dans une société donnée peut donc se déduire du genre éditorial auquel ils sont rattachés dès leur publication, du statut qui leur est attribué après publication (best-seller, prix littéraire, classique, etc.), mais aussi de la plus ou moins grande déclarabilité des pratiques de lecture, même si d'autres facteurs interviennent sur ce point ([section 1.3](#)). Aucun de ces critères n'est absolu ni définitif : légitimité et illégitimité sont dépendantes de représentations variables dans le temps, l'espace, les contextes de socialisation et d'un individu à l'autre<sup>70</sup>.

### 3.2. Dissonance culturelle dans les pratiques des enquêtés

Dans la catégorie des littératures, 12 lecteurs semblent surtout lire, à quelques incartades près, des livres légitimes (Milda, Stéphane, Amelia, Gulo, Taiga, Dani, Sargon, Akhil, Ush, Michael, Mikel, Montalbano). 3 liraient principalement des ouvrages peu légitimes : Elvis lit presque exclusivement des best-sellers de science-fiction, d'épouvante ou historiques ; Mi-Ying, ne déclare que des lectures peu légitimes, dont les *Mémoires d'une geisha* d'Arthur Golden et de la littérature *wuxia* ; Ento, qui donne trop peu d'informations sur ses lectures littéraires passées, mentionne seulement un conte et un livre humoristique. Enfin, 9 lecteurs présentent des « profils dissonants », c'est-à-dire des « pratiques et préférences culturelles tirées de registres variés de légitimité »<sup>71</sup> (Violeta, Isaac, Samar, Giselle, Oihana, Anne, Franck, Chloé, Lou). Mais si on tient compte de toutes les catégories de livres, notamment des BD et des livres pratiques, la dissonance culturelle devient largement majoritaire. Aucun de ces lecteurs n'a déclaré des lectures d'ouvrages exclusivement légitimes ou illégitimes.

---

<sup>69</sup> DUFAYS, J.-L., « Les mauvais genres en classe de français : le point de vue didactique » in POLLET, M.-C. & ROSIER, L. (dir.), *Les mauvais genres en classe de français ?*, 2007, p. 94.

<sup>70</sup> BAUDELLOT, C. & al., *Et pourtant, ils lisent...*, 1999, p. 151 ; LAHIRE, B., *La Culture des individus*, 2004, p. 65.

<sup>71</sup> LAHIRE, B., *La Culture des individus*, p. 196 et 205.

Chez les étudiants ayant rempli le questionnaire, une seule répondante (Q15, chinoise, 26 ans), n'a indiqué que des lectures d'ouvrages peu légitimes (romans *wuxia*, livres d'humour, jeunesse, ouvrages pratiques) ou au statut ambigu (récits de voyage, livres d'art). Les 89 autres répondants ont tous coché des cases correspondant à des genres légitimes (romans et nouvelles de littérature générale, poésie, théâtre, ouvrages religieux et scientifiques, etc.) et d'autres qui le sont moins (romans et nouvelles de littératures de genre, livres jeunesse, témoignages, livres pratiques, etc.). Les pratiques de lecture des deux groupes étudiés confortent donc les constats de Bernard Lahire sur la prédominance de la « dissonance culturelle » et de la « variation intra-individuelle » dans les pratiques culturelles<sup>72</sup>.

### 3.3. Langues de lecture et (il)légitimité culturelle

#### 3.3.1. Langues dominantes et dominées

Depuis l'émergence du concept de diglossie, qui cherche à rendre compte des usages différenciés – et souvent hiérarchisés – des langues dans une société, de nombreux sociolinguistes ont repris les contextes d'usage des langues ou variétés plus ou moins valorisées établis par le chercheur américain Charles A. Ferguson.

Situation	haute	basse
• sermon religieux	+	
• instruction à des domestiques ou à des employés		+
• lettre personnelle		+
• discours politique	+	
• conférence universitaire	+	
• conversation avec des amis, famille ou collègues		+
• informations radio	+	
• feuilleton radio		+
• éditorial journalistique	+	
• commentaire politique satirique		+
• poésie	+	
• littérature populaire		+

Fig. 41. Emplois des variétés hautes et basses en situation diglossique selon C. A. Ferguson.<sup>73</sup>

En adaptant cette distribution des rôles afin que les situations correspondent à des pratiques de lecture plurilingues, on obtiendrait la répartition suivante : les livres religieux, scientifiques, documentaires et de poésie seraient lus grâce à des langues ou variétés en position de force ; les ouvrages pratiques, d'humour (« satiriques ») et de

<sup>72</sup> LAHIRE, B., *La Culture des individus*, 2004.

<sup>73</sup> On n'a pu consulter directement ce tableau établi en 1959 et republié en 1972 en anglais par Charles A. Ferguson, mais il a été repris par de nombreux sociolinguistes, dont Suzanne Romaine. ROMAINE, S., *Bilingualism* [1989], 1995, p. 33. Il est ici présenté dans une traduction en français de Louise Dabène. DABÈNE, L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, 1994, p. 45.

littérature « populaire »<sup>74</sup> avec des langues ou variétés minorées. Autrement dit, les catégories et genres éditoriaux les plus légitimes seraient lus dans des langues dominantes et les moins prestigieux, en langues dominées.

Une telle répartition se retrouve-t-elle dans les pratiques de lecture des interviewés<sup>75</sup> ? Les livres scientifiques – auxquels appartiennent la plupart des titres politiques cités – sont fréquemment lus en langues dominantes et notamment en anglais. En revanche, l'anglais n'apparaît pas dans les lectures d'ouvrages religieux et il ne semble pas jouer un rôle privilégié dans l'accès aux livres documentaires et d'actualité. Dans les littératures, sa présence est beaucoup plus marquée dans ces genres « populaires » que sont les romans et nouvelles de littératures de genre, que dans la poésie. Comme les ouvrages pratiques, les bandes dessinées semblent surtout être lues dans des langues dominantes. Des catégories et genres éditoriaux très légitimes laissent bien plus de place à des langues moins dominantes : l'ukrainien, le bulgare, le serbe, le catalan et le basque ont pu servir à la lecture de poésie ou de romans de littérature générale ; on se souvient que l'édition du basque s'est d'abord développée avec des livres religieux ([chap. 1 : 3.1](#)), les premiers que Mikel ait pu lire dans cette langue. Si la tendance à lire dans des langues dominées apparaît aussi pour ces genres moins prestigieux que sont la littérature jeunesse, les livres d'humour et les recueils de contes, on ne peut appliquer aux pratiques de lecture des interviewés la répartition de Charles A. Ferguson.

Ceci s'explique en partie par le fait que la transformation de langues peu écrites en langues d'édition et de lecture s'effectue souvent par la production de trois ensembles d'ouvrages qui correspondent à trois objectifs :

- ceux qui s'appuient sur les traditions orales, religieuses ou littéraires (poésie, théâtre, contes et légendes), car ils favorisent le passage de l'oral à l'écrit et ancrent les publications dans un terreau culturel préexistant ou supposé tel<sup>76</sup> ;
- les livres scolaires et de littérature jeunesse permettant l'acquisition, par les nouvelles générations, de compétences littéraciées dans la langue concernée ;
- les œuvres littéraires légitimes (poésie, romans et nouvelles de littérature générale), originales ou traduites, destinées à accumuler du capital symbolique, pour donner à la langue un statut de « langue littéraire » ([chap. 7 : 3.2.2](#)).

---

<sup>74</sup> Louise Dabène a traduit “folk literature” par « littérature populaire ». D'autres équivalents possibles sont « littérature orale » ou « littérature traditionnelle », mais l'opposition avec la poésie laisse entendre qu'il s'agit de la littérature servant au divertissement, la littérature « grand public », peu prestigieuse. Quant au « feuilleton radio », il peut correspondre au roman-feuilleton comme au genre théâtral.

<sup>75</sup> Il n'a pas été possible de mener une analyse précise sur ce point à partir des résultats du questionnaire, en raison du faible nombre de répondants lisant des livres dans des langues très minorées, n'ayant même pas un statut de langue nationale, même si plusieurs d'entre eux en comptent dans leurs langues familiales.

<sup>76</sup> Voir à ce sujet : HOBBSAWM, E. & RANGER, T. (dir.), *L'Invention de la tradition* [1983], 2012.

Les promoteurs de langues en mal de légitimité vont d'abord chercher à changer leur image en leur procurant les insignes des langues « de culture », donc en mettant à la disposition des lecteurs potentiels des ouvrages plutôt légitimes. Ce n'est qu'une fois que ces langues ont acquis un certain statut qu'ils peuvent se permettre de publier des ouvrages à priori moins légitimes. Toutefois, le haut degré de spécialisation des travaux scientifiques – entraînant une réduction du public potentiel –, ajouté aux coûts d'impression et à l'extrême concurrence linguistique qui prévaut dans le domaine font que les langues dominées ont bien du mal à s'y imposer.

D'autre part, les coûts d'impression des illustrations font que les livres pratiques, les BD et les beaux-livres ne deviennent rentables qu'à partir d'un seuil relativement élevé de ventes et nécessitent un large lectorat. C'est pourquoi les langues dominées sont plus difficilement représentées dans ces catégories et genres éditoriaux – ou alors sous la forme d'éditions bilingues, comme celles des livres d'art en basque et en espagnol mentionnés par Mikel. Il en va de même pour les livres de poche, format traditionnellement privilégié des littératures de genre, qui ne s'accommodent guère d'une diffusion confidentielle. Ce sont les avantages économiques donnés par l'importance du lectorat en langue anglaise, d'abord local puis international, qui expliquent en grande partie la quasi-hégémonie du Royaume-Uni et des États-Unis dans la production de littérature à suspense (romans policiers, d'espionnage ou d'épouvante)<sup>77</sup>. Les différences dans les traditions éditoriales ([section 2.4](#)), ne sont pas indépendantes des conditions de développement des marchés. La prédominance des langues et le prestige des genres éditoriaux lus dans ces langues ne vont donc pas de pair et bien souvent, les contraintes commerciales pesant sur la production font que les genres les moins légitimes sont surtout diffusés et lus en langues dominantes.

### **3.3.2. Langues premières et étrangères**

Dans *La Culture des individus* de Bernard Lahire, un médecin français à la retraite déclare lire des livres en allemand et en anglais pour « compenser symboliquement » le peu de légitimité de ses lectures de prédilection.

« Comme je lis souvent des policiers, les lire en français ça me donne mauvaise conscience et les lire en anglais ça me donne bonne conscience. »<sup>78</sup>

On retrouve cette stratégie chez 3 interviewés lisant presque exclusivement en langues étrangères des livres qu'ils jugent peu légitimes : Samar et Elvis des polars et de la

---

<sup>77</sup> BOKOBZA, A., « Légitimation d'un genre : la traduction des polars », in SAPIRO, G. (dir.), *Translatio*, 2008, p. 296 et 300 ; PETIT, M., « La fiction à substrat professionnel », *ASp*, 1999, p. 57-81.

<sup>78</sup> LAHIRE, B., *La Culture des individus*, 2004, p. 578.



science-fiction en anglais, Anne des BD en français, des romans policiers en anglais et en espagnol. On pourrait émettre l'hypothèse qu'utiliser une langue non familiale instaure une certaine distance affective dans la lecture et donc réduit le « relâchement » associé à ces pratiques peu légitimes, mais la puissance des émotions pouvant être ressenties lors de lectures en langues étrangères (voir [chap. 10 : 3](#)) met à mal cette explication. Il est plus probable que, comme le fait de lire en langue étrangère est associé à une démarche d'apprentissage ou de maintien des compétences linguistiques, pour jouissive qu'elle soit, la lecture en devient *aussi* instructive, donc un peu plus honorable. Par ailleurs, les représentations négatives vis-à-vis de certains supports de lecture étant souvent intégrées à l'école, lire une langue dans laquelle on n'a pas été scolarisé est susceptible d'atténuer la culpabilité culturelle. On peut alors rapprocher le comportement de ces lecteurs de celui des plurilingues qui préfèrent émettre des jurons en langue étrangère parce qu'ils en ressentent moins la dimension transgressive<sup>79</sup>.

Cependant, un plus grand nombre d'interviewés lisent des ouvrages peu légitimes – ou qu'ils jugent comme tels – dans leurs langues premières. C'est en traduction française que Stéphane a lu *Le Journal de Bridget Jones*. C'est surtout en catalan et castillan que Violeta lit des polars et thrillers. Taiga ne lit de bandes dessinées qu'en japonais. C'est en espagnol que Giselle a « presque tout lu » d'Alejandro Jodorowsky, auteur de science-fiction et d'essais ésotériques. C'est en français qu'Oihana lit des best-sellers historiques et Lou, des romans sentimentaux. Chez Isaac, la ligne de partage ne passe pas entre sa langue première et ses langues étrangères, mais entre des langues de scolarisation et de socialisation au sens large (anglais, espagnol), dans lesquelles il a lu des livres plutôt légitimes, et ses langues de l'intimité, le français de sa famille et le catalan de son couple, servant d'accès aux littératures les moins légitimes : romans historiques, de science-fiction et policiers en français, livres d'humoristes en catalan.

La tendance au « relâchement » apparaît ici plus fréquente en langues premières. Plusieurs hypothèses, non exhaustives et non exclusives, peuvent expliquer cette tendance. Tout d'abord, le fait de mieux assumer des lectures à priori peu légitimes annule le besoin de recourir à des langues étrangères pour s'y adonner. Se sentant peu voire pas du tout coupables, ces lecteurs se passent d'excuses linguistiques. Lorsque le désir de relâchement est plus fort que la honte, les langues premières ou, en tout cas, très familières seront préférées, en particulier lorsqu'il s'agit de romans policiers où le moindre détail peut être déterminant pour la compréhension de l'intrigue. Violeta et Samar mettent en avant une nécessité de suivre l'histoire dans ses moindres détails –

---

<sup>79</sup> PAVLENKO, A., "Multilingualism and emotions", in MARTIN-JONES, M. & al. (eds), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, 2012, p. 461.

donc une intolérance à l’ambiguïté – plus forte pour les romans à suspense que pour des œuvres de littérature générale.

*Samar* : [...] je n’en lis dans aucune autre langue, pour les romans policiers en particulier, parce que là ça m’ennuierait vraiment de ne pas comprendre [*rire*]. Là c’est fatalement en français ou en anglais.

Enfin, on peut supposer que, quitte à lire en langue étrangère, des lecteurs en profitent pour acquérir du capital symbolique ([chap. 6 : 4](#)), en lisant prioritairement des livres classiques ou d’auteurs contemporains reconnus.

Afin de voir si une des deux tendances ressortait particulièrement des références citées, on a compté dans la catégorie des littératures, qui est sans doute la plus hiérarchisée, les scores des genres « sémantiques » lus en langues premières et étrangères.

genres littéraires	lus en L1s	%	lus en LEs	%
littérature générale	191	75	178	78,5
policié	20	8	16	7
historique	16	6	7	3
science-fiction & fantasy	11	4	14	6
jeunesse	8	3	7	3
épouvante	1	0,5	2	1
érotique	2	1	1	0,5
aventures	2	1	0	0
chick lit	2	1	0	0
humour	0	0	2	1
ésotérisme	1	0,5	0	0
<b>totaux<sup>80</sup></b>	<b>254</b>	<b>100</b>	<b>227</b>	<b>100</b>

Fig. 42. Genres littéraires « sémantiques » et langues de lecture des livres cités lors des entretiens.

genres littéraires	lus en L1s	%	lus en LEs	%
littérature générale	144	77	133	79
historique	16	9	4	2,5
jeunesse	4	2	12	7
science-fiction & fantasy	8	4	8	5
policié	7	4	7	4
aventures	3	2	1	0,5
chick lit & sentimental	1	0,5	2	1
épouvante	2	1	0	0
humour	1	0,5	1	0,5
<b>total</b>	<b>186</b>	<b>100</b>	<b>168</b>	<b>99,5</b>

Fig. 43. Genres littéraires « sémantiques » et langues de lecture des livres cités dans les questionnaires.

Si la prédominance de la littérature générale est nette, on remarque peu de différences au sein de chaque tableau. Dans les deux listes de références, les nouvelles et romans historiques ont surtout été lus en langues premières, ce qui peut éventuellement s’expliquer par des craintes vis-à-vis du lexique, supposé plus riche dans ce type d’ouvrages. Les répondants au questionnaire ont déclaré des lectures de livres de

<sup>80</sup> Les totaux des figures 42 à 45 dépassent ceux indiqués dans la [section 1](#) car, lorsque des livres ont été lus en langues premières *et* étrangères, on a compté plusieurs langues de lecture pour une même référence.

jeunesse majoritairement en langues étrangères, sans doute en raison de la plus grande simplicité linguistique prêtée à ce genre littéraire ([section 2.2.2](#)).

La légitimité n'étant pas qu'une question de genres, mais aussi de reconnaissance après publication, on a croisé les langues de lecture déclarées avec ces indices de reconnaissance que sont l'attribution du prix Nobel<sup>81</sup>, la longévité qui donne le statut de classique<sup>82</sup> et, pour les ouvrages contemporains, le succès commercial qui fait d'un livre un best-seller. Cette fois, toutes les catégories éditoriales ont été prises en compte.

indices de reconnaissance	lus en L1s	%	lus en LEs	%
livre sacré	2	1	0	0
classique	66	21	54	17
classique & Nobel	1	0	0	0
classique XX <sup>e</sup>	90	29	114	37
classique XX <sup>e</sup> & Nobel	11	3,5	26	8
Nobel	11	3,5	6	2
best-seller	48	15	38	12
autre	83	27	74	24
<b>totaux</b>	<b>312</b>	<b>100</b>	<b>312</b>	<b>100</b>

Fig. 44. Statuts des livres lus en langues premières et étrangères cités lors des entretiens.

indices de reconnaissance	lus en L1s	%	lus en LEs	%
livre sacré	1	0	1	0
classique	56	25	39	21
classique & Nobel	2	1	0	0
classique XX <sup>e</sup>	56	25	57	30
classique XX <sup>e</sup> & Nobel	20	9	12	6
Nobel	5	2	1	1
best-seller	48	22	48	25
autre	35	16	32	17
<b>totaux</b>	<b>223</b>	<b>100</b>	<b>190</b>	<b>100</b>

Fig. 45. Statuts des livres lus en langues premières et étrangères cités dans les questionnaires.

À nouveau, les écarts semblent bien peu significatifs. Dans les deux listes, les classiques jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle ont été lus plus fréquemment en langues premières, mais les classiques du XX<sup>e</sup> siècle, un peu plus souvent en langues étrangères. Les interviewés ont plutôt tendance à lire des best-sellers en langues premières et les étudiants interrogés, en langues étrangères, mais les différences sont loin d'être abyssales.

Qu'on utilise comme indicateurs de légitimité les genres littéraires ou les statuts des ouvrages après leur publication, les écarts entre langues de lecture premières et

<sup>81</sup> Même si des prix attribués localement font office de prescripteurs, la pluralité des contextes géoculturels familiers des lecteurs interviewés et des répondants au questionnaire rendait leur prise en compte extrêmement complexe. On a donc choisi de ne retenir que le plus international de tous, le prix Nobel qui, en dépit d'un certain occidentalocentrisme, « tend à devenir un prix universel ». FRAISSE, E., *Littérature et mondialisation*, 2012, p. 91-109, citation p. 108.

<sup>82</sup> Puisqu'il fallait trouver un critère à peu près objectif de délimitation des classiques, ont été considérés comme des « classiques XX<sup>e</sup> » les ouvrages publiés avant 1975 et les séries commencées avant cette date, en faisant quelques exceptions pour des livres écrits peu après, mais par des auteurs (Raymond Carver, Marguerite Duras, Gilles Deleuze, Edward Saïd, etc.) ayant acquis un statut de « classiques ».

étrangères apparaissent trop faibles pour qu'une tendance soit décrétée majoritaire dans les deux groupes étudiés. Il n'y a que le cas par cas qui puisse éclairer l'impact de la légitimité des ouvrages sur le choix d'une langue de lecture par une personne donnée.

### **3.4. Différentes perceptions de la légitimité et de l'illégitimité**

#### **3.4.1. Par catégories et genres éditoriaux**

Taiga (27 ans) n'est pas fier de lire des mangas lorsqu'il retourne au Japon et oppose ce comportement « en vacances » au « travail » qu'est peut-être la lecture de philosophie et de littérature légitime qu'il pratique en France. À l'inverse, Franck (24 ans) ne lit pas de BD parce que, le soir ou le weekend, il a envie de se détendre... en lisant des essais politiques. Qu'ils l'apprécient ou pas, un tiers des lecteurs soupçonnent la bande dessinée d'être un genre « enfantin » (Taiga, Samar, Giselle, Sargon, Anne, Michael, Montalbano, Chloé). Pourtant, rien de tel ne transparaît dans les propos de Milda, Stéphane, Violeta, Isaac, Gulo, Oihana, Akhil, Mi-Ying, Mikel, Elvis et Lou. Milda (27 ans) et Violeta (32 ans) regrettent de manquer de « culture BD » ; Elvis (44 ans) parle du dessinateur français Moebius comme d'un « maître ».

Samar (27 ans) et Anne (83 ans) ont visiblement honte de lire des romans policiers : la première refuse de les compter dans le total de ses lectures ; la seconde les a relégués dans une chambre à l'étage quand les ouvrages de littérature générale sont en évidence dans le salon. Mais lorsque Milda émet le souhait de commencer à « lire la littérature en langue anglaise », c'est un auteur américain de polars, Dennis Lehane, qu'elle met en tête de sa liste. Akhil (39 ans) se déclare « ouvert à l'idée qu'un roman policier représente de la grande littérature ». Comme ceux de Violeta, les propos de Montalbano (30 ans) sur les romans noirs sont ambigus. D'une part il justifie ses lectures de romans policiers par la fatigue que lui causent ses gardes à l'hôpital, fatigue qui le pousse à lire les livres “rápidos” et “livianos” (« légers ») de Georges Simenon ou Andrea Camilleri. D'autre part, il vante les styles de James Ellroy et Manuel Vázquez Montalbán, ainsi que la qualité d'une traduction de romans de Jean-Claude Izzo. Et il n'y a, finalement, que des œuvres de littérature générale plutôt légitimes – ouvrages de Frédéric Beigbeder et d'Enrique Vila-Matas – qu'il qualifie de “cagadas” ou de “mierdas”.

Le peu de cas que Samar fait des « espèces de romans à suspense » qu'elle lit s'applique à la science-fiction, alors qu'Isaac (22 ans) et Chloé (43 ans) n'ont aucun mal à dire, l'un qu'il a aimé les romans de Bernard Werber, l'autre qu'elle lisait de la fantasy quand elle vivait en Ukraine. Montalbano a surtout lu “los clásicos” de science-fiction et s'étonne de l'ignorance de l'enquêtrice en la matière. Bien qu'il lise presque

uniquement de la SF et de la fantasy, Elvis se montre ambivalent face à cette littérature. Tantôt il admet qu'il y a des « classiques » en science-fiction et affirme que Dan Simmons est son « auteur préféré » ; tantôt il oppose les romans de SF aux « livres d'auteurs... reconnus » et traite certains de « romans de café »<sup>83</sup>.

Les genres historiques et d'aventures rencontrent plus d'indulgence. Du très légitime *Le Parfum* de Patrick Süskind au moins légitime *Les Piliers de la terre* de Ken Follett, les mentions de romans historiques sont presque toujours accompagnées de commentaires élogieux (Stéphane, Isaac, Amelia, Gulo, Oihana, Mi-Ying, Michael, Elvis, Chloé). Le fait que beaucoup de romans historiques soient des « bestsellers programmés » leur donne « mauvais genre »<sup>84</sup>, mais le nombre non moins important de classiques qui en relèvent, le flou des éditions qui parfois les intègrent à la littérature générale et parfois les en distinguent, sans oublier leur « composante documentaire et instructive » font de la fiction historique « un genre plus valorisant » que d'autres<sup>85</sup>.

Les rares œuvres érotiques évoquées lors des entretiens – spontanément, puisque l'enquêtrice n'osait poser de questions à leur sujet ([chap. 3 : 4](#)), tabou révélateur – sont des ouvrages classiques : « du Sade » (Milda), le *Jin Ping Mei*<sup>86</sup> (Akhil) et les œuvres d'Anaïs Nin (Montalbano). Les répondants au questionnaire n'ont cité aucune œuvre de littérature érotique, à l'exception de *Fifty Shades of Grey* de E. L. James, best-seller sentimental-érotique, déclaré par une étudiante comme un livre non aimé (Q54).

Selon des critères présentés comme littéraires plutôt que moraux, les romans sentimentaux<sup>87</sup> et la « chick lit » restent eux aussi très illégitimes. Lou dit que ces romans ne l'intéressent pas, avant d'avouer en lire de temps à autre.

*Lou* : [...] Et des fois aussi ça m'arrive de... de trouver un livre de poche, là, qui va me faire passer le temps dans un train. Après je vais prendre des trucs, voilà, je suis cap' de prendre des trucs tout pourris à l'eau de rose, faciles à lire quoi, ça va me faire passer le temps.

Stéphane tient également des propos ambigus sur la chick lit, qu'elle présente en même temps comme « de la littérature pour filles », « des romans à l'eau de rose », dont l'écriture laisserait à désirer, et comme des ressources culturelles aussi pertinentes que les grands classiques pour comprendre une société étrangère, car : « c'est assez

---

<sup>83</sup> Mais Elvis aurait-il parlé ainsi si l'enquêtrice s'était révélée être fan de romans de science-fiction ?

<sup>84</sup> CANVAT, K., « Quand la littérature a mauvais genre... », in POLLET, M.-C. & ROSIER, L. (dir.), *Les mauvais genres en classe de français ?*, 2007, p. 10-11 ; NORA, P., « Le bestseller révèle les sensibilités latentes d'une société », *Books*, 2009, p. 14.

<sup>85</sup> COLLOVALD, A. & NEVEU, E., *Lire le noir*, 2004, p. 78.

<sup>86</sup> Roman anonyme imprimé au XVI<sup>e</sup> siècle, célèbre pour ses passages érotiques. Il en existe plusieurs traductions en français, notamment *Fleur en fiole d'or*, traduit du chinois par André Lévy, publié par Gallimard en « Bibliothèque de la Pléiade » et « Folio » en 1985.

<sup>87</sup> OLIVIER, S., « Lecture d'un "mauvais genre" : le "roman sentimental" », in POLLET, M.-C. & ROSIER, L. (dir.), *Les mauvais genres en classe de français ?*, 2007, p. 64.

symptomatique de ce qui fait rêver les gens, ce qui les emmène ailleurs... » Et elle rend grâce au *Journal de Bridget Jones* de Helen Fielding de l'avoir poussée à lire les romans de Jane Austen en version originale.

Les contradictions entre lecteurs ou internes aux propos d'un même lecteur ne sont pas tout à fait hasardeuses. La fiction historique, sans doute la moins dévalorisée des littératures de genre puisqu'elle se confond en partie avec la littérature « blanche », fait presque l'unanimité. Les genres partiellement légitimés, comme la BD, le polar et la science-fiction, divisent. Les romans sentimentaux ou la chick lit, encore dénués de prestige, ne sont défendus que par Stéphane, qui ne semble pas en avoir lus beaucoup.

### **3.4.2. Valeurs symboliques et préférences personnelles**

Il s'agit là d'un phénomène commun à tous les genres d'ouvrages : ce ne sont pas toujours ceux qui en lisent le plus qui en disent le plus de bien, ni ceux qui en lisent le moins qui en disent le plus de mal. Samar juge plus sévèrement les polars que Akhil, alors qu'elle en lit plus régulièrement. Quelqu'un comme Elvis, qui ne lit plus guère de littérature générale, en donne une image presque homogène en termes de (bonne) qualité. Montalbano, qui continue à lire de la littérature « blanche », estime qu'on y trouve aussi des œuvres sans intérêt, publiées à des seules fins commerciales<sup>88</sup>.

La plupart du temps, les lecteurs qui ne lisent pas de littératures de genre l'expliquent par une incapacité individuelle à les apprécier, sans jugement de valeur. Stéphane, Dani, Oihana et Mikel se présentent comme seuls responsables de leur manque de goût pour le roman noir ou la science-fiction. Le fait de ne pas aimer les bandes dessinées ou les polars est même perçu comme un échec par Gulo : « J'ai essayé de lire des romans policiers, j'aime pas trop ; j'ai pas réussi. » (voir aussi [chap. 9 : 4.2.1](#)).

Ce n'est pas parce qu'on a, à priori, une bonne image d'un genre d'ouvrages qu'on en lira et, à l'inverse, avoir une piètre opinion de certains livres n'empêche pas de les lire. Il faut donc différencier le goût, c'est-à-dire le fait d'aimer ou de ne pas aimer, de l'opinion, soit la reconnaissance ou non de la qualité « objective » des livres évoqués<sup>89</sup>.

*Elvis* : [...] Et je dois avouer que mes préférences maintenant littéraires sont – ben faut les revoir énormément à la baisse, maintenant, au niveau qualitatif. C'est-à-dire que je lis plus des bouquins... un peu

---

<sup>88</sup> Notons que, chez les interviewés, la remise en cause des hiérarchies culturelles émane tant de Mi-Ying ou d'Akhil, qui lisent peu de livres, l'une presque uniquement illégitimes, l'autre plutôt légitimes, que de lecteurs très assidus comme Stéphane et Montalbano, lisant surtout des ouvrages reconnus.

<sup>89</sup> On peut faire un parallèle avec la distinction que Bernard Py établit entre représentation sociale « de référence » (« jugement [qui] se donne comme absolu et anonyme ») et représentation « d'usage » (permettant entre autres la « description d'une habitude ou d'une préférence »). PY, B., « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *Langages*, 2004, p. 10-13. Il faut cependant tenir compte du fait que les interviewés peuvent *sincèrement adhérer aux jugements absolus* qu'ils énoncent.

tout venant quoi. Je suis moins exigeant et j'ai moins envie peut-être de faire l'effort intellectuel, ce qui est une énorme connerie mais... mais c'est le cas.

Si les pratiques de lecture privées, sans contrainte extérieure ou effort particulier visant l'acquisition de capital symbolique, s'accordent généralement avec les préférences, les goûts, elles ne vont pas forcément avec la valeur attribuée aux livres lus. En outre, cette valeur individuellement exprimée n'est pas uniquement conditionnée par la légitimité des ouvrages à l'échelle d'une société. C'est pour cela qu'Elvis dénigre ses lectures de science-fiction, dont certaines sont devenues légitimes, ou que Stéphane vante ce « mauvais genre » qu'est la chick lit. Et Montalbano de déclarer que, même chez les classiques : « hay autores que han marcado una época y que hay que desconfiar un poco ¿no? También están sobrevalorados » (« y'a des auteurs qui ont marqué une époque et dont il faut se méfier un peu, non ? Ils sont aussi surestimés »).

### 3.5. Classiques et best-sellers

Afin de clore l'analyse des livres lus sous l'angle de la légitimité culturelle, revenons un instant sur les chiffres indiqués dans la [section 3.3.2](#) (fig. 42-45). Chez les répondants au questionnaire comme chez les interviewés, les parts des classiques et « classiques XX<sup>e</sup> » de différentes catégories éditoriales (religieux, sciences humaines, littératures générales et de genre) déclarés comme lus en langues premières et étrangères, avoisinent les 60 %<sup>90</sup>. Même en tenant compte du fait que l'épreuve du temps les rend plus aisément déclarables et qu'une partie de ces lectures ont pu être effectuées sous contrainte scolaire, il n'en reste pas moins que les personnes interrogées ont lu des livres classiques dans des proportions non négligeables et en différentes langues.

Des constats similaires lors d'enquêtes sur les pratiques de lecture de livres sont parfois expliqués par l'influence de la prescription scolaire<sup>91</sup> : la littérature classique, c'est « ce qui est enseigné à l'école »<sup>92</sup>. L'idée que seule la contrainte puisse inciter à lire des classiques est si répandue que les derniers à en lire sans obligation scolaire seraient les enseignants et professionnels de la culture<sup>93</sup>, qui y sont plus ou moins forcés par leur métier. Les best-sellers seraient donc lus par plaisir et les classiques, par devoir.

---

<sup>90</sup> Chez les interviewés, ces ouvrages représentent 54,5 % des livres cités lus en L1s et 62 % de ceux lus en LÉs ; chez les étudiants interrogés, ils constituent 60 % des livres lus en L1s et 57 % en LÉs.

<sup>91</sup> BEMPORAD, C., « Attitudes et représentations face à la lecture littéraire en italien langue étrangère », in BEMPORAD, C. & JEANNERET, T. (coord.), *Études de lettres*, 2007, p. 114 ; PETIT, M., « Tours et détours des lecteurs dans la France rurale », in GARDIEN, C.-M. & al. (dir.), *Lecteurs en campagnes*, 1993, p. 135.

<sup>92</sup> DONNAT, O. & al., *Manuel de bonne pratique sur l'élaboration d'enquêtes sur les comportements de lecture*, 2001, p. 30.

<sup>93</sup> Voir sur ce point : BESSARD-BANQUY, O., « Où en est la lecture ? », in BESSARD-BANQUY, O. (dir.), *Les Mutations de la lecture*, 2012, p. 16.

Ces considérations s'appuient fréquemment sur une définition des classiques restreinte aux plus légitimes d'entre eux. En effet, si on choisit un critère temporel et non qualitatif – entreprise très subjective, de toute façon impossible avec 973 références –, un livre classique est la publication d'« un texte qui fait autorité sur une durée relativement longue »<sup>94</sup>. Alors, on peut reconnaître avec Jean-Marc Gouanvic que tous les genres littéraires ont leurs classiques<sup>95</sup>, de même que tous les genres d'ouvrages, bandes dessinées, livres religieux, pratiques, scientifiques inclus.

Que les institutions scolaires et universitaires ou les cours de langue pour adultes jouent un rôle dans la lecture de classiques, plusieurs des interviewés en témoignent (Milda, Isaac, Samar, Akhil, Mi-Ying Anne, Michael, Montalbano, Chloé, Elvis, Lou). Mais, de même que l'École n'est pas seule à assurer la « classicisation » des livres<sup>96</sup>, elle n'est pas seule à les promouvoir : le cinéma met son grain de sel<sup>97</sup> ; Akhil trouve des classiques littéraires dans la bibliothèque de ses parents ; Anne les feuillette en librairie ; Michael s'est fait recommander *Le Guépard* de Giuseppe Tomasi di Lampedusa par une amie ; Violeta a emprunté la version originale de *1984* de George Orwell à Isaac ; Franck lit *The Motorcycle Diaries* d'Ernesto Guevara sur le conseil d'un collègue ; Mikel a découvert *Mafalda* de Quino quand il travaillait au Pérou ; etc.

En dépit de leur opposition fréquente, les best-sellers contemporains et les classiques présentent nombre de points communs. Outre l'« universalité »<sup>98</sup> qu'on leur prête, ce sont des livres qui se vendent bien : les best-sellers à court terme et les classiques à long terme. Ce n'est donc pas leur succès mais la durée de ce succès qui les différencie<sup>99</sup>, sachant que certains best-sellers deviennent à leur tour des classiques.

On a émis ailleurs l'hypothèse que le caractère classique d'une œuvre peu légitime par son genre « sémantique », tout comme le statut de best-seller, atténue son illégitimité, car il est moins difficile d'admettre une lecture partagée par un nombre à priori très

---

<sup>94</sup> GOUANVIC, J.-M., « Traduire /adapter les classiques de la littérature “populaire” américaine en français », in SAPIRO, G. (dir.), *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*, 2009, p. 304.

<sup>95</sup> GOUANVIC, J.-M., « Traduire /adapter les classiques de la littérature “populaire” américaine en français », in SAPIRO, G. (dir.), *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*, 2009, p. 305.

<sup>96</sup> « À l'évidence, les bestsellers sont loin d'être tous durables, et pour qu'ils durent, au moins un moment, il faut, d'une manière ou d'une autre, qu'ils connaissent une forme de classicisation. Compte tenu du fait que cette classicisation des bestsellers d'aujourd'hui n'est pas, sauf exception, le produit des instances de légitimation que sont la critique issue des avant-gardes puis celle des experts, relayées par l'institution scolaire, elle passe par la promotion au statut d'“œuvre culte”. Et ce passage est assuré par une série de médiations dans lesquelles la recommandation amicale, la circulation sur Internet et toute sociabilité de “fans” jouent un rôle décisif. » FRAISSE, E., *Littérature et mondialisation*, 2012, p. 145.

<sup>97</sup> FRAISSE, E., *Littérature et mondialisation*, 2012, p. 138.

<sup>98</sup> FRAISSE, E., *Littérature et mondialisation*, 2012, p. 127 ; GOUANVIC, J.-M., « Traduire /adapter les classiques de la littérature “populaire” américaine en français », in SAPIRO, G. (dir.), *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*, 2009, p. 304.

<sup>99</sup> NORA, P., « Le bestseller révèle les sensibilités latentes d'une société », in *Books*, 2009, p. 14.



important de personnes<sup>100</sup>. Bernard Lahire signale que le succès est une forme de domination culturelle « par le nombre et la popularité » qui n'est pas moins influente socialement que la domination « par la rareté et par la noblesse ». Il ajoute que ces deux formes de domination s'appuient sur « des circuits de diffusion et des instances de légitimation qui sont en grande partie communs »<sup>101</sup>. Cela révélerait une dimension paradoxale de la légitimité culturelle : plus un livre est lu, moins il est légitime puisque l'effet de distinction exige la rareté, comme l'a écrit Pierre Bourdieu<sup>102</sup>, mais plus un livre est lu, plus il est légitimé car la banalité de la lecture en dilue le caractère honteux. Quoi qu'il en soit, la lecture ou pseudo-lecture de best-sellers comme de classiques fournit du capital symbolique, ne serait-ce que parce que les premiers « reflètent l'actualité de la production littéraire »<sup>103</sup>. On peut lire les uns et les autres pour « avoir quelque chose en commun » (Gulo, [chap. 6 : 4](#)), même si ce capital est diversement utilisable en fonction des milieux sociaux et des effets recherchés<sup>104</sup>.

Car, comme les best-sellers, les classiques sont généralement des livres « dont on parl[e] » (Gulo), écrits par « des auteurs connus » (Dani). Dani emploie cet adjectif en évoquant Gustave Flaubert et Charles Baudelaire, Elvis à propos Stephen King, Giselle pour Fernando Pessoa et Anne au sujet de Donna Leon. Les noms de tels auteurs fonctionnent comme « une désignation de collection »<sup>105</sup> ou comme « une marque »<sup>106</sup>. Ce phénomène, souvent remarqué à propos des auteurs de best-sellers, s'applique aussi aux classiques. Aucun des 8 interviewés ayant mentionné William Shakespeare n'a pris la peine de préciser des titres, comme si le nom de l'auteur était un indice assez signifiant en lui-même. Dans les questionnaires, à l'exception de Marc Lévy, les auteurs cités sans précision de titres parce que l'étudiant déclarait en avoir lu « les livres », voire « tous les livres », étaient des classiques ou classiques du XX<sup>e</sup> siècle (Romain Gary, Victor Hugo, Karl Marx, Ryōtarō Shiba, Jean-Paul Sartre).

Ajoutée à une diffusion plus large, cette familiarité préalable des classiques et des best-sellers est sans doute pour beaucoup dans le fait que, réunis, ils représentent 72 % des références données lors des entretiens (près de 70 % en langues premières, 74 % en langues étrangères) et 82 % des titres indiqués par les répondants au questionnaire en langues premières et étrangères. C'est que l'épreuve du temps ou du succès les fait

---

<sup>100</sup> RIVIÈRE, M., « Langues de lecture et littératures de genre », *Actes du Colloque international « Langages, cultures, sociétés : interrogations didactiques »*, à paraître.

<sup>101</sup> LAHIRE, B., *La Culture des individus*, 2004, p. 63.

<sup>102</sup> BOURDIEU, P., *La Distinction*, 1979, p. 196 et 275 ; *Langage et pouvoir symbolique*, 2001, p. 98.

<sup>103</sup> RIQUOIS, E., *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère*, 2009, p. 186.

<sup>104</sup> Sur cette fonction « intégrative » de la « popular culture », voir : NORTON, B. & VANDERHEYDEN, K., « Comic book culture and second language learners », in NORTON, B. & TOOHEY, K. (eds), *Critical pedagogies and language learning*, 2004, p. 205 & 216-217.

<sup>105</sup> BAHLOUL, J., *Lectures précaires*, 1987, p. 100.

<sup>106</sup> FRAISSE, E., *Littérature et mondialisation*, 2012, p. 138.

passer pour des « valeurs sûres »<sup>107</sup>. À moins d'être produite par des auteurs très célèbres, la littérature contemporaine peut être vue comme un « territoire inconnu », comme l'a remarqué Françoise Gaudet lors de son enquête à la BPI, qui fait « courir un double risque, celui de la perte de temps et celui de la déception »<sup>108</sup>.

Les interviewés n'ont pas lu des classiques que sous contrainte, ni uniquement afin d'acquérir du capital symbolique, mais aussi par intérêt personnel. Chloé évoque avec gourmandise les romans historiques d'Alexandre Dumas ; Milda présente *Guerre et Paix* et *Anna Karenine* de Lev Tolstoï comme « des trucs romantiques », « sur l'amour », qui se lisent à l'adolescence ; Franck relit le chapitre 13 du *Prince* de Nicolas Machiavel quand quelqu'un le déçoit ; Mi-Ying, qui se moque éperdument des légitimités culturelles, n'a lu *Tintin* de Hergé que pour son bon plaisir ; etc. En matière d'appréciation subjective, ni les classiques ni les best-sellers ne dominent dans les références citées dans les questionnaires. Si la part des classiques (54 %) est plus forte que celle des best-sellers (24 %) ou des autres livres (18 %) dans les titres non aimés, le taux de déception est supérieur pour les best-sellers puisque 37 % de ces ouvrages n'ont pas été aimés, contre 30 % des classiques et 30 % des autres livres cités.

Au vu de ces réflexions et données, il ne semble pas y avoir de dissemblance de nature entre best-sellers et classiques, ni même de disparités fondamentales dans leurs réceptions, seulement des différences de statut contextuelles, qui les distinguent autant entre eux qu'elles ne les séparent des livres moins diffusés.

#### 4. Versions originales et traductions

La supériorité d'un livre en version originale sur un livre traduit fait presque l'unanimité chez les lecteurs interrogés : à part Sargon, Akhil, Mi-Ying, Ento et Chloé qui, soit ne font pas de commentaires sur ce sujet, soit semblent faire peu de cas de l'originalité des livres qu'ils lisent, les interviewés expriment une franche préférence pour la lecture en VO, dont 15 répondants au questionnaire évoquent spontanément les mérites<sup>109</sup>. Cela n'a rien d'étonnant dans un monde où la traduction a généralement mauvaise presse<sup>110</sup>.

---

<sup>107</sup> BAUDELLOT, C. & al., *Et pourtant, ils lisent...*, 1999, p. 95 ; RIQUOIS, E., *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère*, 2009, p. 182.

<sup>108</sup> GAUDET, F., « L'intime et l'étrange. Lire de la fiction en bibliothèque », in EVANS, C. (dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet*, 2011, p. 227.

<sup>109</sup> Questionnaires n° 9, 10, 17, 34, 36, 41, 46, 48, 53, 54, 66, 72, 73, 82, 84.

<sup>110</sup> Alain Mabanckou traite la traduction de « voie détournée ». MABANCKOU, A., « Le chant de l'oiseau migrateur », in LE BRIS, M. & ROUAUD, J. (dir.), *Pour une littérature-monde*, 2007, p. 61. Antoine Berman indique que la traduction est « suspecte » pour les traducteurs eux-mêmes. BERMAN, A., *L'Épreuve de l'étranger*, 1995, p. 14. David Bellos évoque les innombrables et virulents reproches faits aux traductions et traducteurs. Il attribue notamment ces représentations négatives au fait que la

#### 4.1. Reproches faits aux traductions

Les versions originales sont présentées comme supérieures aux traductions, donc les traductions comme inférieures, pour différentes raisons. Certaines concernent le style particulier d'un auteur : lire en version originale permet de « garder plus l'essence de la création de l'auteur [*sic*] » (Q66) et « la beauté de l'écriture » (Q84, Q41), de « mieux sentir [ce] que l'auteur a écrit » (Q82).

« [...] je préfère lire les livres par les auteurs français en langue originale parce que c'est plus "authentique", c'est-à-dire, on lit les vrais mots de l'auteur et pas du traducteur. » (Q9, australienne, 31 ans)

Parfois, l'auteur est tellement associé à une langue que lire ses textes dans une autre langue serait presque inconcevable. Comme Anne, Michael a lu les poèmes de Johann Wolfgang von Goethe en allemand et les œuvres de William Shakespeare en anglais.

*Elvis* : [...] Et García Márquez, je peux pas le lire en français, c'est impossible. Ou Federico García Lorca. Ça, les poèmes de Lorca, ils peuvent être qu'en espagnol.

Dans ce cas, c'est « la langue de l'auteur » (Isaac), « l'écriture originale » (Elvis), qui serait « perdue » ou « trahie » par la traduction. À moins d'être « bonne », une traduction ne parvient pas à rendre « l'originalité du livre », c'est-à-dire « la trame, le style et un peu l'écriture de l'auteur » (Dani). Anne considère que : « Il n'y a vraiment que des grands auteurs qui ont bien traduit les œuvres d'autres auteurs éminents. » Ne pas subir l'« influence » du traducteur (Q53), ne pas « avoir besoin de quelqu'un comme interprète » (Samar) serait donc préférable.

D'autres fois, ce n'est pas tant la substitution de l'auteur par le traducteur que le changement de langue qui rend la traduction suspecte. Plusieurs lecteurs ayant pratiqué la traduction indiquent qu'il existe des éléments « intraduisibles » d'une langue à une autre. Si « l'équivalent » n'existe pas (Isaac), la traduction ne rend pas « les images » (Dani), ne fait pas naître les mêmes « évocations » (Taiga) ou « répercussions » (Lou) et fait disparaître les « nuances des mots » (Q41, Q48, Taiga). D'où l'intérêt de lire dans la « langue originale » (Dani, Taiga, Q9, Q41, Q46, Q54, Q66, Q72), la « langue d'origine » (Stéphane, Dani, Q73), « la langue maternelle de l'écrivain » (Q34, Q36), la « langue originaire » (Q82), "the original source" (Franck), « la langue où ça a été écrit » (Oihana), voire « la langue pure » (Amelia). Cela permettrait de « mieux comprendre la essence des idées [*sic*] » (Q34), de « capturer tous les sentiments que les écrivains voudraient exprimer » (Q17).

---

traduction est une activité ayant été pratiquée pour beaucoup à l'école, comme exercice d'apprentissage linguistique. Et puisque nombre d'institutions scolaires véhiculent l'idée qu'on ne connaît bien une langue que lorsqu'on cesse de traduire dans sa tête, la traduction ne peut être que défailante ou signe d'une défailance. BELLOS, D., *Is that a Fish in your Ear?* [2011], 2012, p. 328-330.

Traduire ou « mal » traduire, ce serait détacher un texte de sa culture (Milda Isaac, Taiga, Dani, Montalbano, Lou), avec des conséquences particulièrement désastreuses sur l'humour. Ainsi Mikel se refuse à lire *Mafalda* de Quino autrement qu'en espagnol, pour une question de « saveur » ; Stéphane n'a apprécié les comics humoristiques américains qu'après les avoir lu en VO et trouve que les « dialogues absolument savoureux » des romans de Jane Austen ne sont pas « aussi marrants en français ».

*Mikel* : [La traduction] enlève quelque chose, oui. Ah oui, elle enlève forcément quelque chose. [...] C'est comme un goût dans un plat, c'est de cet ordre-là : on peut le remplacer par autre chose, mais ça sera autre chose. Et je m'en rends compte aussi en basque tu vois. Parce que dans la poésie basque, c'est très difficile – alors est-ce que c'est lié à la qualité des traductions ? J'en sais rien – mais je trouve que très souvent la poésie basque quand elle est traduite en français, elle est insipide !

Pour ces raisons, plusieurs lecteurs indiquent avoir lu des livres en traduction puis, dès qu'ils ont pu, les avoir relus en version originale (Stéphane, Violeta, Samar, Taiga, Montalbano). C'est peut-être pour cette raison que 15 des 28 titres lus en plusieurs langues par des répondants au questionnaire ont été lus dans une des langues premières des lecteurs *et* en version originale. Lire un livre traduit, quand on pourrait le lire en VO, passe pour une activité inutile : « À quoi bon ? » (Anne) ; « c'est pas la peine » (Ush) ; “it doesn't make sense” (Franck). Le plaisir de lire en pâtirait (Stéphane, Samar, Ush, Mikel, Montalbano, Lou). Face à une lecture de traduction perçue comme “unnatural” (Franck), « comme si c'était un autre bouquin » (Milda), la lecture en VO permet de nouer “una relación mucho más honesta” (« une relation beaucoup plus honnête », Montalbano) avec le livre. Ces représentations peuvent s'exprimer par des termes très forts : Anne déclare qu'elle « déteste les traductions », Amelia que « la traduction ne vaut rien à côté » du texte original.

Un tel rejet n'est pas sans lien avec le plurilinguisme lectoral des enquêtés. Deux lectrices expliquent que le fait de « sentir la traduction » (Samar), que « ça sonne pas juste » (Stéphane), les a déjà poussées à arrêter une lecture pour la reprendre en version originale, parce qu'elles savaient qu'elles pouvaient y accéder. « C'est vrai que quand tu connais la langue traduite, tu le sens beaucoup plus. » (Stéphane)

#### **4.2. Et pourtant ils en lisent...**

Même devenus des lecteurs plurilingues, les individus interrogés continuent à lire des livres traduits. Près d'un tiers des livres cités dans les questionnaires (31 %) et lors des entretiens (32 %) ont été lus – uniquement ou entre autres – en traduction. Tout lecteurs plurilingues qu'ils soient, ils ne peuvent lire toutes les langues publiées dans le monde.

Stéphane n'est pas gênée de lire des romans de Duong Thu Huong en français ni Ush, ceux de Fiodor Dostoïevski en hébreu.

Parfois, des lecteurs seraient à priori capables de lire dans la langue originale, parce qu'ils y ont déjà lu des ouvrages mais, s'estimant plus compétents dans une autre langue, première ou étrangère, ils préfèrent la traduction qui leur apporte un plus grand confort de lecture. Samar, par exemple, lit surtout des traductions de l'italien et l'espagnol, bien qu'elle lise « un ou deux livres par année » en VO dans chacune de ces langues.

*Oihana* : [...] lire une traduction, tu peux avoir la trace du traducteur, ça peut être bien aussi. C'est différent quoi. C'est une autre approche. C'est plus fidèle, c'est sûr, quand tu lis dans la langue, mais comme moi quand je lis dans la langue je lis moins bien dans la langue, je profite moins du style de l'auteur. Donc si c'était traduit, y'aurait moins le style de l'auteur mais je le comprendrais mieux. Alors finalement, ça revient au même.

*L'enquêtrice* : Oui donc ça t'arrive maintenant de lire des livres en français qui ont été traduits de l'anglais, de l'espagnol ou du basque ?

*Oihana* : Oui.

*L'enquêtrice* : Ça te dérange pas ?

*Oihana* : Non. Parce que je sais que si je le lis dans la langue originale, je comprendrai moins bien, donc bon.

Anne a commandé une pièce de Luigi Pirandello en français parce qu'elle n'a « pas envie de le lire en italien », langue dans laquelle elle a « lu passablement » mais qu'elle dédaigne depuis qu'elle s'est mise à l'espagnol. Montalbano reconnaît que la VO, “es mejor pero es más exigente, cuesta un poco más” (« c'est meilleur mais c'est plus exigeant, ça donne un peu plus de mal ») et cède parfois à la tentation de lire en traduction un livre qu'il pourrait lire en VO. Mikel n'ira pas lire des romans de David Lodge en anglais par peur de ne plus en saisir l'humour. Isaac conclut que, avec la traduction : « Tu perds quelque chose, mais tu peux gagner aussi en compréhension. »

À l'inverse, certains peuvent lire des traductions dans des langues qu'ils lisent à priori moins facilement que celle de la version originale. C'est le cas d'Elvis, qui a relu en basque *Le Prince de sang-mêlé* de J. K. Rowling, qu'il avait déjà lu en anglais, peut-être pour inciter ses enfants à lire des livres en basque. Parce que sa femme l'avait acheté en traduction, Taiga a lu un roman de Haruki Murakami en français, alors que le japonais est sa langue première ; il a trouvé ça « très bien », « très compréhensible » et « très naturel » et en déduit que « la traduction était bonne ». Une étudiante brésilienne de 23 ans indique avoir lu deux romans de Paulo Coelho traduits en français parce qu'elle aime moins lire en portugais (Q32, voir [chap. 11 : 1.2](#)). Comme le médecin français à la retraite dans *La Culture des individus* lisait les romans de Georges Simenon en anglais

(« c'est vraiment archi facile »)<sup>111</sup>, Anne lit « les Maigret » en espagnol et en vante la traduction. Elle recourt ici à une tactique rassurante qui consiste à débiter la lecture de livres dans une nouvelle langue avec des récits déjà familiers<sup>112</sup>. Ce parti pris banal n'est ici étonnant que parce qu'il inverse l'ordre « logique » qui voudrait qu'on lise un livre en traduction, faute de mieux, avant d'accéder à la « vraie » version.

D'autres lecteurs ont lu des livres traduits alors qu'ils les avaient déjà lus en VO, non plus « pour apprendre » (Anne), mais « par intérêt pour la traduction », comme l'explique Dani à propos de livres turcs qu'elle a relus en français. Dani est linguiste et enseignante de langue : cet exercice de comparaison peut passer pour une déformation professionnelle. Or, Violeta (avocate) a relu des œuvres de Quim Monzó en castillan après avoir lu les originaux catalans ; Montalbano (médecin) a acheté la trilogie policière de Jean-Claude Izzo en espagnol trois ans après l'avoir lue en français “para ver qué tal estaba la traducción” (« pour voir comment était la traduction »). La curiosité envers les traductions n'est pas l'apanage des spécialistes. Et les verdicts ne sont pas toujours négatifs. Isaac ose même déclarer : « Des fois t'as des super bons traducteurs et le livre traduit est quasiment meilleur que le livre original. »

Sur les 28 titres mentionnés comme lus en plusieurs langues par des répondants au questionnaire, 13 présentent des combinaisons de langues de lecture étonnantes. 7 ouvrages ont été lus en version originale *et* en traduction alors que la langue originale est la ou une des langues premières des lecteurs. Pour 3 de ces titres, l'autre langue de la traduction était une langue étrangère au lecteur : une étudiante hong-kongaise de 30 ans a lu *Mathilda* de Roald Dahl en anglais (une de ses langues premières, la langue originale du texte) et en traduction italienne. On peut alors supposer que l'objectif de la lecture était, soit d'apprendre la langue de la traduction, soit de juger de la qualité de la traduction. Dans les 4 cas où la langue de la VO et celle-s de la ou des traductions sont toutes des langues premières des lecteurs, c'est sans doute la curiosité pour la traduction qui justifie ces relectures. Par exemple, une Géorgienne de 20 ans ayant eu le russe et le géorgien comme premières langues de scolarisation a lu des romans de Fiodor Dostoïevski dans ces deux langues (Q18)<sup>113</sup>. 5 livres ont été lus en plusieurs versions traduites ; par exemple, une Colombienne de 20 ans a lu, en espagnol et en français, *Les Quatre Filles du Docteur March* écrit en anglais par Louisa May Alcott (Q38). Dans ces cas, les relectures ne visaient certainement pas à accéder au texte en VO. Enfin, un

---

<sup>111</sup> LAHIRE, B., *La Culture des individus*, 2004, p. 578.

<sup>112</sup> Un exemple similaire est cité par Chiara Bemporad. Les premières lectures de livres en français de Helen, jeune Canadienne anglophone, étaient des traductions de romans écrits en anglais. BEMPORAD, C., *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues...*, 2012, p. 157-60.

<sup>113</sup> Cette étudiante, qui a commencé des études d'architecture, a également lu *Anna Karenine* de Lev Tolstoï en géorgien, en russe et en anglais, ce dernier étant pour elle une langue étrangère.

Mauritanien de 25 ans a lu *1984* de George Orwell en VO anglaise et en français (Q26), on ignore si c'est « pour apprendre », « par curiosité » ou les deux.

Trois autres éléments permettent également de nuancer les jugements vis-à-vis des traductions cités dans la [section 4.1](#). La supériorité des versions originales est, chez certains lecteurs, visiblement dépendante de leur attachement à certaines langues. Ainsi, Franck ne pense du mal des traductions que lorsqu'il évoque des traductions du norvégien, sa première langue de scolarisation. Avoir lu *Le Pont sur la Drina* d'Ivo Andric traduit du serbe à l'anglais ou *The Da Vinci Code* de Dan Brown peut-être en norvégien – il ne se souvient plus – plutôt qu'en VO ne semble pas le déranger.

Chez Violeta, la langue d'écriture ne compte que pour des ouvrages écrits en catalan ou castillan, mais la familiarité préalable avec les personnages est également primordiale. Elle ne lirait pour rien au monde les romans policiers de Manuel Vázquez Montalbán en traduction, car le détective Pepe Carvalho «es un personaje en castellano» («est un personnage en castillan»). Quand un héros n'est pas déjà dans sa «memoria lectora», comme ceux de la trilogie *Millénium* de Stieg Larsson, peu lui importe.

*Violeta*: [...] Pasa el primero, me lo dejaron y me lo dejaron en español. Y lo leí. El segundo, lo compré, o lo compró mi madre, lo compró en catalán. Y leí la misma historia y conseguí que los personajes pudieron hablar otras idiomas sin que afectará a la historia. Pues que, luego, el tercero no había salido en España todavía y lo fuimos a buscar con una amiga que habla francés también a la FNAC y sólo estaba en francés. Y lo compramos. [...] Y conseguí que los mismos personajes fueran los mismos personajes. Entre idiomas diferentes y no.... No me marcó mucho el personaje – el tema del idioma – que esto no me ha pasado nunca porque normalmente, sí que me acuerdo... Pienso en un personaje y sé el idioma que habla. Dependiendo en qué idioma leo un libro, pues, puedo saber, lo identifico con un idioma y es una parte de su personalidad. Pero allí no. El periodista que es el protagonista de las tres novelas hablaba castellano, catalán y francés, y no pasaba nada!  
[rire]<sup>114</sup>

Roger Chartier rapporte que Jorge Luis Borges avait découvert *Don Quijote* dans une édition en langue anglaise de l'éditeur français Garnier. Bien qu'il ait, par la suite, lu et relu le roman de Miguel de Cervantes en espagnol, il n'aurait jamais cessé de considérer

---

<sup>114</sup> *Violeta* : [...] Le premier est sorti, on me l'a donné et on me l'a donné en espagnol. Et je l'ai lu. Le deuxième, je l'ai acheté, ou ma mère l'a acheté, elle l'a acheté en catalan. Et j'ai lu la même histoire et les personnages pouvaient parler d'autres langues sans que ça affecte l'histoire. Bon, après, le troisième n'était pas encore sorti en Espagne et on a été le chercher avec une amie qui parle français elle aussi à la FNAC et il était seulement en français. Et on l'a acheté. [...] Et je suis parvenue à croire que les mêmes personnages étaient les mêmes personnages. Dans des langues différentes et pas... Le personnage ne m'a pas beaucoup marquée – le thème de la langue – ce qui ne m'était jamais arrivé parce que normalement, oui, je me souviens... Je pense à un personnage et je sais quelle langue il parle. Dépendamment de la langue dans laquelle je lis un livre, eh bien, je peux savoir, je l'associe à une langue et c'est une partie de sa personnalité. Mais là non. Le journaliste qui est le héros des trois romans parlait castillan, catalan et français et c'était pas grave ! [rire]

le livre en anglais de son enfance comme « le vrai » *Don Quichotte*<sup>115</sup>. La version « originale », originelle, peut être moins celle de l'auteur que celle du lecteur.

Enfin, l'importance accordée à la version originale varie aussi en fonction de la valeur qu'on attribue aux ouvrages. Michael ne prend la peine de lire en VO que « des livres écrits avec une recherche de... d'une qualité d'écriture, où on essaie de se concentrer pour écrire quelque chose qui a vraiment une valeur... euh... en termes d'écriture », en l'occurrence, des œuvres littéraires classiques. Il n'est pas regardant lorsqu'il s'agit d'essais historiques ou de livres de développement personnel ; alors, il estime que la traduction ne « trahit pas le sens originel » et il la « préfère » même à la VO. La perception de la légitimité est influente ; ce n'est pas pour rien qu'Anne va lire des polars, genre qu'elle juge peu honorable, traduits en espagnol.

C'est parfois moins la légitimité que le genre éditorial qui compte. Montalbano lira plutôt en traduction des ouvrages très légitimes (essais philosophiques, autobiographies d'écrivains), mais dans lesquels le contenu lui paraît plus important que la forme.

*Montalbano*: [...] La verdad es que un ensayo es, para mí – como no necesito, a lo mejor, intentar encontrar tanto el origen o la idiosincrasia o la originalidad del autor, tal vez no tiendo tanto como en la narrativa o la poesía a buscar el idioma original. Sobre todo porque a veces hay niveles que son difíciles de entender y voy a leerlos en castellano o catalán si son autores catalanes pero...

*L'enquêtrice*: ¿El estilo es menos importante en los ensayos?

*Montalbano*: Sí, para mí sí. O a lo mejor no es menos importante pero yo lo supedito, lo dejo por debajo del – de las ideas, del contenido.<sup>116</sup>

D'ailleurs, trois des répondants au questionnaire faisant l'éloge de la VO l'associent uniquement à « la littérature » (Q17, Q54, Q72). Si certains lecteurs l'exigent pour des ouvrages littéraires – notamment de poésie – et des bandes dessinées, ils sont peu nombreux à y tenir pour des livres pratiques (Isaac, Anne et Michael, [section 2.2.2 & chap. 6 : 2](#)). La disponibilité des ouvrages prime souvent pour les livres scientifiques ou d'actualité. Les objectifs de lecture sont déterminants sur ce point, comme l'a signalé David Bellos<sup>117</sup> ; ce sont eux qui, lorsque le lecteur a le choix, décident si la priorité est de lire ce livre-là ou de lire dans une langue précise.

---

<sup>115</sup> CHARTIER, R., « Qu'est-ce qu'un livre ? », *Écrits et cultures dans l'Europe moderne*, 2009.

<sup>116</sup> *Montalbano* : [...] À vrai dire un essai est, pour moi – comme je n'ai pas besoin, peut-être, de trouver l'origine ou l'idiosyncrasie ou l'originalité de l'auteur, peut-être que je n'ai pas autant tendance que pour les romans ou la poésie à chercher la langue originale. Surtout parce que des fois il y a des niveaux qui sont difficiles à comprendre et je vais les lire en castillan ou catalan si ce sont des auteurs catalans ou...  
*L'enquêtrice* : Le style est moins important dans les essais ? *Montalbano* : Oui, pour moi oui. Ou peut-être ce n'est pas moins important mais je le minore, je le fais passer après le – les idées, le contenu.

<sup>117</sup> “It's a well known fact that a translation is no substitute for the original. It's also perfectly obvious that it's wrong. Translations *are* substitutes for original texts. You use them in the place of a work written in a language you cannot read with ease. [...] Similarly, a schoolteacher who has just caught his students reading *The Outsider* in English when they were supposed to be preparing their lessons by reading



Quoi qu'il en soit, la préférence pour les versions originales apparaît beaucoup plus relative que de prime abord. Elle varie en fonction des genres des livres, de leur accessibilité, des objectifs de lecture, des compétences littéraires des personnes dans des langues, de leur attachement particulier à ces langues et de la construction de leur « mémoire lectorale » (Violeta). Les traductions sont pleines de défauts, jusqu'à ce que les lecteurs aient besoin ou simplement envie de lire dans une langue autre que la langue originale. Ils sont alors tout disposés à reconnaître les mérites des traductions.

### 4.3. Traductions et documents authentiques

En didactique des langues, on considère souvent que les ouvrages écrits dans la langue cible sont des « documents authentiques », même si la notion a pu faire débat<sup>118</sup>. Henri Holec définit le document authentique comme « tout document non construit à des fins d'enseignement /apprentissage de langue »<sup>119</sup>, mais l'idée qu'ils doivent avoir été émis par ou pour des « natifs » a fréquemment été exprimée<sup>120</sup>. Par conséquent, un ouvrage serait « authentique » dès lors qu'il n'est pas destiné à des apprenants de langue étrangère – d'où la suspicion à l'égard des livres « en langue facile » ou bilingues (section 1.2). Un autre trait commun aux discours sur les documents authentiques qu'on a pu consulter est qu'ils considèrent, implicitement ou explicitement, que les documents

---

Camus's novel in French may well admonish them by saying in an authoritative tone of voice: 'A translation is no substitute for the original!' The students know it's not true because they have just been caught using the translation as a substitute for the original. But they also understand that the teacher used a piece of folk wisdom to say something else that really is true – that only by reading more French will they improve their language skills. The teacher means to spur them into greater assiduity, not to speak the truth about translation." (« Une traduction ne remplace pas l'original, c'est bien connu. Il est aussi évident que c'est faux. Les traductions remplacent les textes originaux. Vous y recourrez pour accéder à des textes écrits dans une langue que vous ne pouvez pas lire aisément. [...] Un-e enseignant-e qui prend ses étudiants en flagrant délit de lire *L'Étranger* en anglais, quand ils sont censés préparer le cours en lisant le roman de Camus en français, les sermonnera en déclarant d'un ton autoritaire : "Une traduction ne remplace pas l'original !" Les étudiants savent que ce n'est pas vrai puisqu'ils viennent justement d'être surpris en train d'utiliser la traduction à la place de l'original. Mais ils comprennent aussi que l'enseignant-e s'est servi d'un adage populaire pour dire quelque chose d'effectivement juste – ce n'est qu'en lisant plus en français qu'ils amélioreront leurs compétences dans cette langue. L'enseignant-e cherchait à les inciter à faire plus d'efforts, pas à énoncer une vérité sur la traduction. ») BELLOS, D., *Is that a Fish in your Ear?* [2011], 2012, pp. 34-35 (traduction M. R.).

<sup>118</sup> Voir : RIQUOIS, E., *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère*, 2009, p. 86-97.

<sup>119</sup> HOLEC, H., « Des documents authentiques, pour quoi faire ? », *Mélanges CRAPEL*, 1990, p. 67.

<sup>120</sup> « Conduit à décoder les mêmes documents que le natif, l'élève se trouve engagé dans une relation à la culture étrangère qui lui est présentée comme directe. » ZARATE, G., *Enseigner une culture étrangère*, 1986, p. 76. La définition de Henri Besse est si restreinte qu'elle refuse l'authenticité aux discours émanant de non-natifs : « En didactique des langues, pour être réputé "authentique", un document, qu'il soit écrit, oral ou iconique, [...] doit être un échantillon prélevé (tel quel, reproduit ou enregistré) au sein d'échanges ayant réellement eu lieu entre les natifs de la langue enseignée/apprise et donc être conforme à leurs pratiques langagières authentiques [...]. » BESSE, H., « Sur quelques aspects culturels et métalinguistiques de la compréhension d'un document en classe de langue », *Tranel*, 1984, p. 135.

authentiques sont des versions originales<sup>121</sup> ; comme si les « natifs » n'écoutaient et ne lisaient jamais de traductions. La lecture de livres traduits par des apprenants de langue est rarement envisagée et, quand elle l'est, c'est toujours en langues premières, pas en langues étrangères<sup>122</sup>. Lire en langue étrangère serait forcément lire en VO.

Or, la quasi-totalité des enquêtés – Ento n'a pas fourni assez de précisions sur ses lectures – ont lu des ouvrages traduits dans leurs langues premières ou étrangères. 14 des interviewés lisent occasionnellement (Violeta, Amelia, Mi-Ying, Ush, Chloé, Lou, Montalbano), régulièrement (Milda, Giselle, Sargon, Anne), voire principalement (Gulo, Taiga, Dani, Franck) des livres traduits dans des langues qui leur sont étrangères. Après avoir encensé la littérature française, Milda s'est rendue compte, à la fin de l'entretien, qu'elle ne lisait quasiment plus que des ouvrages littéraires *traduits* en français.

*L'enquêtrice* : Qui tu aimes bien dans les Français ? Dans la littérature ?

*Milda* : Euh... Je sais pas. Je sais pas... En fait je lis beaucoup de traductions. Peut-être personne en fait. [*rires*] Non mais c'est incroyable ! « Oui, la littérature française, ça m'a donné le goût, nanana... » Alors que non ! En fait je lis que des traductions. [*rires*] Non, je sais pas, mais là, les derniers bouquins que j'ai lus, ben en littérature ? C'était turc ou arabe... Des traductions ! Ben je vais lire Céline, on va voir. J'espère que ça va me sauver. [*rires*]

À la question B sur les langues utilisées pour lire des livres traduits, 4 répondants au questionnaire n'ont pas répondu ; 2 ont manifestement cité des langues originales et pas des langues de lecture de traductions ; 33 ont indiqué avoir recours à des langues premières, 12 à des langues étrangères seulement et 39 à des langues premières *et* étrangères. 51 étudiants sur 90 (57 %) lisent donc des ouvrages traduits dans des langues qui leur sont étrangères, dont une Brésilienne de 27 ans qui explique : « Ça dépend du pays où je suis, soit en portugais, français, anglais ou espagnol. » (Q22)

Parce qu'ils vivent dans un environnement majoritairement francophone, à l'instar de Dani en France ou Gulo en Suisse romande, pour ne citer qu'eux, près de la moitié des étudiants interrogés utilisent le français comme langue de lecture de livres traduits. Mais le contexte n'explique pas tout : les trois langues étrangères d'accès à des traductions citées par les étudiants font partie, avec l'allemand, des 4 premières « langues cibles » des ouvrages traduits dans le monde depuis 1979<sup>123</sup>. Le fait que 21 répondants lisent, comme Franck, des traductions en anglais langue étrangère, alors qu'ils ne vivent pas en

---

<sup>121</sup> Henri Holec donne comme exemples des « films en V.O., radios et journaux étrangers ». HOLEC, H., « Des documents authentiques, pour quoi faire ? », *Mélanges CRAPEL*, 1990, p. 74.

<sup>122</sup> AYDIN, S., « Does Recreational Reading in Native Language Influence Foreign Language Learning Process? », *The Qualitative Report*, 2011, pp. 1554-1573; PLOQUIN, F., « Lire des œuvres littéraires : en français ou en langue maternelle ? », *Le Français dans le monde*, 2004, p. 23-24.

<sup>123</sup> UNESCO, *Index Translationum*, consulté le 06/03/2014 (statistiques 1979-2012).

contexte anglophone, est évidemment lié à la prédominance de cette langue dans le domaine culturel. Un Coréen de 31 ans écrit que, s'il ne peut lire un livre en langue originale, il le lira en anglais, car « la selection est plus grande et souvent la qualité de la traduction est meilleur qu'en autre langues quand il est traduit [*sic*] » (Q41).

	L1	LE
français	-	40
anglais	18	21
espagnol	16	2
chinois	6	-
coréen	6	-
russe	5	-
polonais	4	-
japonais	4	-
persan	4	-
portugais	4	-
géorgien	2	-
arabe	1	-
arménien	1	-
birman	1	-
vietnamien	1	-
roumain	1	-
estonien	1	-
ouïgour	1	-

Fig. 46. Langues de lecture de livres traduits déclarées par les répondants au questionnaire.

Les langues dominantes sur le marché culturel international – dont le français fait indéniablement partie – font office de « langues de médiation », non seulement pour les professionnels du livre<sup>124</sup>, mais aussi pour les lecteurs. Cette fonction, peu remarquée dans les travaux de didactique qu'on a pu lire, possède un potentiel d'exploitation certain dans l'enseignement et l'apprentissage de langues dominantes mondialement, ou de langues moins diffusées qui ont accumulé un certain capital symbolique en matière de traduction ([chap. 7 : 3.2.2](#)). Tous les livres ne sont pas traduits dans toutes les langues et les lecteurs plurilingues ne peuvent pas non plus les apprendre toutes. Que ce soit à des fins de divertissement, d'acquisition de capital culturel, de réflexion, d'information, de réalisation concrète, de comparaison ou d'apprentissage linguistique, la plupart des personnes interrogées ont lu des livres traduits dans des langues qui leur sont étrangères. Plutôt qu'un acte bizarre ou anecdotique, le recours à des langues étrangères pour lire des traductions apparaît ici comme un geste banal et souvent nécessaire, en tout cas « authentique ».

<sup>124</sup> « Le rôle de médiation, sinon pour la traduction, du moins pour l'accès premier à un texte, est une propriété des langues centrales. Deuxième langue centrale [mondiale], le français reste une langue de médiation, notamment vers l'anglais et l'espagnol. » SAPIRO, G., « Situation du français sur le marché mondial de la traduction », in SAPIRO, G. (dir.), *Translatio*, 2008, p. 87. Voir aussi : CASANOVA P., *La République mondiale des Lettres*, 1999, p. 206 ; HEILBRON, J., « Le système mondial des traductions », traduit de l'anglais par Anaïs Bokobza, in SAPIRO, G. (dir.), *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*, 2009, p. 253-274.

## 5. Origines géoculturelles des livres lus

### 5.1. Culture globale et cultures locales

Depuis les années 1980, les discours politiques et scientifiques évoquant des processus d'uniformisation culturelle à l'échelle mondiale se sont multipliés<sup>125</sup>. La « culture globale », « culture mondiale », « culture planétaire » est présentée comme un ensemble d'éléments culturels mondialement diffusés, qui sont relatifs aux modes de vie (alimentation, habillement, pratiques langagières, etc.) ou, plus fréquemment, produits par des industries culturelles (cinéma, édition, musique, etc.)<sup>126</sup>. Bien que ces derniers ne constituent qu'une partie du « culturel » au sens anthropologique du terme, ce sont eux qui nous intéressent dans cette section.

Aux yeux de nombreux chercheurs, la « culture globale » émanerait surtout des pays occidentaux dominants à l'échelle mondiale, voire essentiellement des États-Unis. Cette prédominance ne laisserait aux récepteurs qu'un choix entre les fruits des industries nationales, les « cultures locales », et les exportations étasuniennes.

Au plan culturel, l'imaginaire collectif se partage entre des éléments nationaux ou locaux d'un côté, et toutes sortes de références faites d'emprunts à la culture américaine, qui apparaît de ce point de vue comme une sorte de culture mondiale, face à des modèles bien plus territorialisés.<sup>127</sup>

En didactique des langues et des cultures, ce thème est surtout abordé dans des publications en anglais ou liées à l'enseignement de l'anglais<sup>128</sup>, comme si l'existence éventuelle d'une culture globale était effectivement indissociable de cet idiome. En revanche, une autre dichotomie est utilisée dans des travaux de didactique en trois langues : celle qui oppose « la culture d'appartenance » ou « la culture propre » (“la cultura materna”, “la cultura propia”, “the native culture”, “one's home culture”, etc.) à « la culture étrangère » ou « la culture de l'autre » (“la cultura extranjera”, “la cultura ajena”, “the foreign culture”, “the culture of the other”, etc.). On dirait que, là encore, les répertoires culturels des individus – au sens restreint d'ensembles de références

---

<sup>125</sup> MATTELART, A., *La Mondialisation de la communication*, », 1998, p. 106-107.

<sup>126</sup> WARNIER J.-P., *La Mondialisation de la culture*, 1999, p. 108.

<sup>127</sup> BENHAMOU, F., « L'industrie du livre », in COHEN, D. & VERDIER, T. (dir.), *La Mondialisation immatérielle*, 2008, p. 89. Voir aussi : LATOUCHE, S., *L'Occidentalisation du monde*, 2005, p. 21 ; LIPOVETSKY, G. & SERROY, J., *La Culture-monde*, 2008, p. 134 ; MARTEL, F., *Mainstream*, 2010, p. 394.

<sup>128</sup> Voir entre autres : BLOCK, D., “Language Education and Globalization”, in MAY, S. & HORNBERGER, N. H. (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2008, pp. 31-43; KUBOTA, R., “The impact of globalization on language teaching in Japan”, in BLOCK, D. & CAMERON, D. (eds), *Globalization and Language Teaching*, 2002, pp. 13-28; STURGE MOORE, O., « La mondialisation de l'économie », *ASp*, 1997, p. 325-338.

(théories, cadres, histoires, personnages, etc.) fournies par des produits culturels – ne peuvent être que biculturels<sup>129</sup>.

C'est en gardant ces deux oppositions à l'esprit qu'on a observé les origines géoculturelles des livres déclarés comme lus lors des entretiens et dans les questionnaires. Comparaison oblige, on a dû adopter ici une définition très réductrice et très nationale des cultures<sup>130</sup> – une vision beaucoup plus complexe est proposée plus loin ([chap. 11 : 2](#)). Cette analyse ayant été publiée ailleurs<sup>131</sup>, on se contentera d'en rappeler les résultats, avant d'évoquer la part des ouvrages provenant de zones non dominantes culturellement (« périphériques ») de quelques grandes aires linguistiques.

## 5.2. Références multiculturelles et répertoires pluriculturels

Si des références américaines figurent dans les deux listes élaborées à partir des entretiens et des questionnaires, elles ne représentent que 8 et 10 % des ouvrages cités. Additionnés, les livres provenant du Royaume-Uni et des États-Unis avoisinent 20 % de chaque ensemble. Cela ne veut pas dire qu'à l'échelle mondiale la culture anglo-saxonne n'est pas en position de force, mais qu'elle est, chez ces enquêtés, fortement concurrencée par d'autres. D'ailleurs, lors des entretiens, les évocations de livres ayant fait « un bum mondial » (Violeta) concernaient des publications britannique (*Harry Potter*, Mi-Ying), argentine (*Mafalda*, Mikel), suédoise (*Millénium*, Violeta) et japonaises (romans de Haruki Murakami, Montalbano).

Les deux listes font apparaître une prédominance nette d'ouvrages issus de pays européens dont l'influence culturelle est ancienne (Allemagne, Espagne, France, Royaume-Uni, Russie). Outre les États-Unis, des pays d'Amérique latine (Brésil, Chili, Colombie, Argentine) sont plutôt bien représentés, ainsi que le Japon et la Chine dans la liste des livres lus par les répondants au questionnaire. Les États les plus présents

---

<sup>129</sup> Le texte du CECRL est très ambivalent sur ce point. Il évoque la pluralité culturelle interne aux États européens (p. 105 et 114), ainsi que la possibilité que les apprenants soient déjà pluriculturels avant d'apprendre des langues étrangères (p. 134) ; il valorise la familiarité avec plus de deux cultures (p. 106) et dénonce la dichotomie linguistique entre L1 et L2 (p. 129). C'est pourtant une dichotomie entre « la culture d'origine » de l'apprenant et « la culture cible », « sa propre culture et la culture étrangère », qui structure les passages sur les savoirs socioculturels et les « aptitudes et savoir-faire interculturels ». CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues* [2000], 2001, p. 82-84.

<sup>130</sup> Pour déterminer l'origine des ouvrages cités, on s'est appuyée sur la convention qui rattache les publications à la culture des États où ont vécu leurs auteurs. On a donc associé les références citées par les enquêtés aux pays (natales ou d'adoption) qui revendiquent ou sont susceptibles de revendiquer leurs auteurs et d'intégrer leur production dans « la culture locale », autrement dit nationale. Les livres aux origines géoculturelles multiples, en raison de la pluri-appartenance « officielle » de leurs auteurs (Nancy Huston, Joe Sacco, etc.) ou parce qu'ils ont été écrits par des auteurs de pays différents, ont été mis dans la catégorie « plusieurs pays ». Puis on a croisé pour chaque référence le-s pays où a durablement vécu l'enquêté qui la cite et le-s pays où ont vécu le ou les auteurs du livre en question.

<sup>131</sup> RIVIÈRE, M., « “Culture globale” vs “culture nationale” ? », *Actes du colloque international « Contexte global, contextes locaux »*, 2014, p. 185-201.

comptent parmi les plus gros producteurs de livres dans le monde – qui sont souvent les premiers exportateurs<sup>132</sup>. Les ouvrages cités émanant surtout d'un nombre réduit de pays influents, qui sont souvent les berceaux de grandes langues véhiculaires, les données recueillies reflètent, avec des nuances, les inégalités qui président aux échanges transnationaux de biens culturels<sup>133</sup>. Au lieu de confirmer une écrasante domination américaine, elles recourent les observations d'autres chercheurs sur la dimension multidirectionnelle des flux culturels, dans un monde qui n'en devient pas plus égalitaire<sup>134</sup>. L'importance des livres français dans les deux listes, tout comme le fait que l'Espagne et la Suisse soient plus présentes dans les citations des entretiens, témoigne d'un fort impact des contextes de résidence des enquêtés sur les origines géoculturelles des livres qu'ils citent. L'adéquation entre pays des lecteurs et des auteurs est moyenne dans les références des interviewés (49 %), plus marquée dans les citations des répondants au questionnaire (65 %). Mais, pour les deux groupes, cette adéquation est d'abord liée à l'actuel pays de résidence des personnes (26 % chez les interviewés, en comptant les migrants et les non-migrants, 40 % chez les étudiants<sup>135</sup>), puis à leur pays natals (20 % et 21 %) et, en dernier lieu, à des pays où ils ont vécu par le passé (13 % et 5 %).

Le fait que seul un livre sur cinq soit « originaire » du même pays que son lecteur, ainsi que la diversité des provenances des autres ouvrages cités mettent à mal l'opposition simple entre « *la culture première* » et « *la culture étrangère* ». Et ce, alors qu'on n'a utilisé ici qu'une définition *nationale* – donc très réductrice – de la production culturelle, sans prise en compte des variations culturelles internes à chaque État. Aucun interviewé ne cite ou ne déclare avoir lu des livres issus d'un ou deux pays seulement. L'analyse au cas par cas des citations fournies par les étudiants montre qu'ils sont peu nombreux (10) à ne citer que des ouvrages provenant de leur pays d'origine (Q29, Q69), ou ne

---

<sup>132</sup> En 2002, les 10 premiers exportateurs de livres étaient les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Allemagne, l'Espagne, la France, l'Italie, la Chine, le Canada, la Belgique, Singapour. La Russie était 13<sup>e</sup>, la Suisse était 14<sup>e</sup> et le Japon 17<sup>e</sup>. UNESCO, *Échanges internationaux d'une sélection de biens et services culturels*, 2005, p. 77. En 2012, les premiers producteurs de livres dans le monde étaient les États-Unis, la Chine, l'Allemagne, le Japon, la France, le Royaume-Uni, l'Italie, l'Espagne, le Brésil, etc. La Russie était 13<sup>e</sup> et la Suisse, 20<sup>e</sup>. WISCHENBART, R. (dir.), *Drawing the Global Map of Publishing Markets*, 2012, p. 4.

<sup>133</sup> L'inégale déclarabilité des ouvrages ([section 1.3](#)) a pu favoriser ici les citations de livres issus des cultures les plus dominantes, censées être mieux connues par l'enquêtrice. Mais cette tendance a pu être contrebalancée soit par la moindre légitimité d'une partie de la production de pays dominants ([section 3.3.1](#)), soit par le désir de valoriser une culture minorée, flagrant chez l'étudiant chinois-ouïgour (Q86).

<sup>134</sup> ABÉLÈS, M., *Anthropologie de la globalisation*, 2008, p. 46-47 ; APPADURAI, A., *Après le colonialisme*, 2001, p. 67 ; IWABUCHI, K., « Au-delà du “cool Japan” », *Critique internationale*, 2008, p. 37-53 ; PENNYCOOK, A., “Popular Cultures/Languages, Global Identities”, in COUPLAND, N. (ed.), *The Handbook of Language and Globalization*, 2010, p. 593.

<sup>135</sup> Ce résultat est certainement lié au caractère récent des lectures des livres cités. Le malentendu de la question D a montré que près des deux tiers des titres cités accompagnés d'une date de lecture ont été lus dans les années 2010 ([chap. 3 : 2.2.1](#)). Les 1 % d'ouvrages communs aux pays natals et de résidence des répondants ont été écrits par des auteurs ayant aussi vécu dans les deux pays. C'est le cas, par exemple, d'un livre de François Cheng, né en Chine et vivant en France, cité par une étudiante chinoise (Q52).

provenant que de leur pays d'origine et de la France (Q13, Q21, Q50, Q58, Q63, Q78, Q82, Q85). Et vu qu'on ignore tout des lectures qu'ils n'ont pas mentionnées et de leurs autres pratiques culturelles, les déclarer seulement « biculturels » serait hâtif et réducteur. Dans l'ensemble, c'est le pluriculturalisme qui caractérise les répertoires des personnes interrogées, même s'il varie évidemment d'un individu à l'autre.

Certes, on pourrait avancer que cela est dû au fait que la majorité des enquêtés sont des adultes migrants, sauf que les migrants n'ont pas le monopole de la pluralité culturelle<sup>136</sup>. D'ailleurs, Oihana, qui n'a jamais vécu hors de son pays natal, ne se montre guère monoculturelle dans ses pratiques de lecture.

*Oihana* : [...] Je lis un peu au pif. Enfin, j'aime bien les romans d'Amérique du Sud. [...] J'aime bien les livres israéliens... Je sais pas où est-ce que je vais dans les rayons... J'aime bien Moyen-Orient, Inde... Japon c'est rigolo.

En outre, plusieurs des interviewés disent avoir été, dès leur enfance, confrontés à des produits culturels étrangers à leur pays natal. Milda regardait des dessins animés russes à la télévision en Lituanie ; Mi-Ying chantait des chansons japonaises à Taïwan ; Samar lisait des livres jeunesse français au Liban ; Montalbano a découvert la *fantasy* britannique à l'âge de trois ou quatre ans à Majorque, car son père lui lisait *Le Seigneur des anneaux* en castillan ; etc. On pourrait étendre les concepts de « dissonance culturelle » et de « variation intra-individuelle »<sup>137</sup>, qui ne s'appliquent à priori qu'aux différents degrés de légitimité des biens culturels, aux origines géoculturelles de ces produits. Car, là aussi, l'hétérogénéité apparaît bien plus fréquente que l'homogénéité – si tant est que cette dernière ait existé et soit encore possible dans le monde actuel.

### 5.3. Part des cultures minorées

Si les langues ne sont pas égales en prestige culturel, ce dernier n'est pas uniformément réparti au sein même des grandes aires linguistiques. Leur constitution historique, notamment par des processus de colonisation, ainsi que la persistance fréquente d'inégalités économiques, font que ces territoires sont marqués par le déséquilibre dans les échanges de biens culturels et le partage du capital symbolique.

Bien que ses prémices soient plus anciennes, Armando Petrucci date des années 1980 l'essor de la contestation, ici et là, des canons culturels « eurocentriques »<sup>138</sup>. Ce mouvement va de pair avec la reconnaissance accrue d'œuvres d'auteurs clamant leur

---

<sup>136</sup> DERVIN, F., *Impostures interculturelles*, 2011, p. 109.

<sup>137</sup> LAHIRE, B., *La Culture des individus*, 2004.

<sup>138</sup> PETRUCCI, A., « Lire pour lire : un avenir de la lecture », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 414.

pluri-appartenance culturelle et, pour certains, l'usage littéraire de langues ou variétés dominées, seules ou combinées avec des variétés standards<sup>139</sup>. Pour être culturelles, ces tendances ne s'inscrivent pas moins dans des logiques de marché, où la recherche de la nouveauté, voire de l'« exotique », fait partie des impératifs économiques<sup>140</sup>. La reconnaissance mondiale d'auteurs hispano-américains dès les années 1960-1970, n'a pas empêché les éditeurs espagnols d'exercer « une domination culturelle croissante sur le continent latino-américain » depuis la fin du franquisme<sup>141</sup>. Enfin, les évolutions au sein des différentes aires linguistiques sont loin d'être identiques : comparée à Londres, Paris passe pour une capitale lente à s'ouvrir à la « World Literature »<sup>142</sup>.

En didactique des langues et des cultures, un nombre croissant de chercheurs remettent en cause l'hégémonie culturelle des « pôles » des grandes aires linguistiques. Ils plaident pour qu'une meilleure place soit faite, dans les cours et les manuels de langues étrangères, aux productions, notamment littéraires, issues de zones « périphériques » des espaces lusophones<sup>143</sup>, hispanophones<sup>144</sup>, francophones<sup>145</sup>, anglophones<sup>146</sup>, etc., ou d'auteurs revendiquant leur pluriculturalisme.

Les références recueillies lors des entretiens et par questionnaire laissent penser que, sans être majoritaires, les ouvrages provenant de territoires culturellement dominés ont une place dans les pratiques de lecture des enquêtés<sup>147</sup>. 70 % des titres cités par les

---

<sup>139</sup> Voir notamment : FRAISSE, E., « Identité, identités à l'heure de la mondialisation : une fausse évidence ? », in MACEDO, A. G. & al. (dir.), *Vozes, discursos e identidades em conflito*, 2011, p. 199-211 ; GASQUET A. & SUAREZ M. (dir.), *Écrivains multilingues et écritures métisses*, 2007, p. 19 ; LE BRIS, M. & ROUAUD, J. (dir.), *Pour une littérature-monde*, 2007.

<sup>140</sup> HUGGAN, G., « The Postcolonial Exotic », *Transition*, 1994, pp. 22-29 ; WISCHENBART, R., « Un délicieux frisson », in COLLECTIF, *L'Europe lit*, 2010, p. 28.

<sup>141</sup> POUPAUD, S., « Du réalisme magique à la récupération de la mémoire historique », in SAPIRO, G. (dir.), *Translatio*, 2008, p. 237.

<sup>142</sup> CASANOVA P., *La République mondiale des Lettres*, 1999, p. 174 ; GODBOUT, J., « La question préalable », in LE BRIS, M. & ROUAUD, J. (dir.), *Pour une littérature-monde*, 2007, p. 104 ; SAPIRO, G., « Les collections de littérature étrangère », in SAPIRO, G. (dir.), *Translatio*, 2008, p. 203.

<sup>143</sup> LEVÉCOT, A., « Regards interculturels synchroniques et diachroniques : la littérature de langue portugaise en classe de Terminale LV3 », *Les Langues modernes*, 2005, p. 45-50.

<sup>144</sup> Voir par exemple : COSCARELLI, A., « La historieta como recurso didáctico en la enseñanza de ELE », *Puertas abiertas*, 2009 ; DERRAR, A. & CHOUCHA, Z., « Didáctica de la literatura », *XVI Congreso Internacional de ASELE*, 2005, p. 229-234 ; STEMBERT, R., « Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE », *marcoELE*, 2009, p. 247-265.

<sup>145</sup> Entre autres : BLONDEAU, N., « La littérature comme métaphore de l'accueil », *Dialogues et Cultures*, 2004, p. 17-22 ; LÜDI, G., MÜNCH, B. & GAUTHIER, C., « Vers un enseignement pluriel de la civilisation dans le cadre du français langue étrangère », in COSTE, D. (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*, 1994, p. 100-116 ; GOHARD-RADENKOVIC, A. (coord.), *Recherches et Applications*, 2004 ; ROSSET, F., « Littérature et langue étrangère en monde francophone : au-delà des poncifs et des alibis », in BEMPORAD, C. & JEANNERET, T. (coord.), *Études de lettres*, 2007, p. 87-102.

<sup>146</sup> BERNE, M. & TONNAIRE, A.-M., « La lecture extensive de romans en anglais », *Les Langues modernes*, 2005, p. 22-33 ; KACHRU, Braj B., « World Englishes », *Language Teaching*, 1992, pp. 1-14 ; SARACENI, M., « Relocating English », *Language and Intercultural Communication*, 2009, pp. 175-186.

<sup>147</sup> La distinction entre zones dominantes (« centrales ») et dominées (« périphériques ») en matière de production culturelle est éminemment complexe. Pour les besoins de l'analyse, on a considéré comme dominantes les zones traditionnellement prépondérantes dans une aire linguistique donnée et dont la



répondants au questionnaire ont été écrits par des auteurs issus de territoires dominants (France, États-Unis, Royaume-Uni, Japon, Russie, etc.), mais 30 % par des auteurs originaires de territoires traditionnellement dominés (Brésil, Colombie, Argentine, Corée, Mexique, Suisse, etc.). Dans les références données lors des entretiens, la part des cultures minorées est un peu supérieure : 38 % (Catalogne, Suisse, Chili, Belgique, Argentine, etc.) contre 62 % (France, Espagne – hors Catalogne et Pays basque espagnol –, Royaume-Uni, États-Unis, Allemagne, Russie, etc.).

À partir d'ici, bien que les rapports de force culturels influent sur les pratiques de lecture de livres autres que littéraires, on se concentrera surtout sur les littératures, car c'est la catégorie d'ouvrages pour laquelle on a pu récolter le plus de données. Les inégalités en termes de capital symbolique ayant déjà été évoquées ([chap. 7 : 3.2.2](#)), on prêtera plutôt attention à celles qui traversent les grandes aires linguistiques.

Chez les étudiants interrogés, la prescription universitaire semble avoir influencé plus fortement leurs lectures d'œuvres d'auteurs « périphériques » ou pluriculturels : les titres ayant été lus par obligation dans le cadre de leur formation représentent environ 8 % des citations rattachables à la littérature française, mais 26 % des mentions de livres écrits par des auteurs de plusieurs pays ou de pays francophones autres que la France. Cependant, les lectures identifiables comme obligatoires ne représentent que 5 % du total des références (19 sur 388), ce qui ne permet guère de creuser la question.

On remarque, encore une fois, l'influence de la familiarité des contextes sur les livres déclarés comme lus. Si tant d'étudiants ont cité des ouvrages de pays d'Amérique latine c'est entre autres – mais pas uniquement – parce qu'ils en sont originaires<sup>148</sup>. Si la Catalogne<sup>149</sup> et la Suisse arrivent en tête des provenances des ouvrages issus de cultures minorées chez les interviewés, c'est aussi parce que la moitié de ces lecteurs y résident. Néanmoins, le fait d'être né et de vivre sur un tel territoire ne garantit pas qu'on s'intéresse à la production locale. Michael lit des essais d'auteurs suisses, mais la littérature helvétique le laisse indifférent.

---

langue officielle est l'un des 10 idiomes les plus traduits dans le monde (UNESCO, *Index Translationum*, consulté le 06/03/2014), et comme dominés ou minorés les États ou régions ne correspondant pas à ces critères. On s'est également appuyée sur les analyses dirigées par Gisèle Sapiro : SAPIRO, G. (dir.), *Translatio*, 2008 ; SAPIRO, G. (dir.), *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*, 2009.

<sup>148</sup> Une telle familiarité peut aussi influencer des lectures en langues étrangères. Pour Helen, canadienne anglophone apprenant le français, la littérature en français, c'est d'abord la littérature québécoise. BEMPORAD, C., *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues...*, 2012, p. 161.

<sup>149</sup> Quoique Barcelone concurrence depuis longtemps Madrid dans le domaine éditorial ([chap. 1 & 3 : 1.1](#)), le rayonnement international de la production catalane, même écrite en espagnol, n'avait rien d'évident jusqu'à une époque récente. La traductrice de Manuel Vázquez Montalbán, Michèle Grazier, aurait rencontré moult difficultés pour traduire ses romans en France dans les années 1970. C'est la coupe du monde de football de 1982 en Espagne qui aurait attiré l'attention des médias français sur cet écrivain, qui deviendra le plus traduit des auteurs espagnols entre 1985 et 2002. Son succès en France, puis dans le monde, entraînera la traduction d'autres auteurs catalans comme Juan Marsé. BOKOBZA, A. & SAPIRO, G., « L'essor des traductions littéraires en français », in SAPIRO, G. (dir.), *Translatio*, 2008, p. 153.

*Michael* : Alors, des auteurs suisses, j'ai lu que deux livres... mais alors là je suis même pas capable de – c'est des livres de Ramuz – mais je sais même pas s'il les a écrits en français ou en allemand à la base. Donc... Euh... Mais bon, les lectures des auteurs suisses, c'est pas non plus ma tasse de thé ; je trouve pas qu'y en ait eu une quantité et une qualité, qui étaient si importantes que ça.

Parmi les autres lecteurs interviewés en Suisse romande, si Franck et Ush ne citent aucun ouvrage du cru, Anne trouve qu'il y a « de bons auteurs suisses » ; Gulo parle avec enthousiasme de *La Panne* de Friedrich Durrenmatt, qu'il a lu traduit en français ; Stéphane se délecte de la production littéraire suisse, notamment en allemand.

Dans le contexte plus restreint du couple, le fait de vivre avec une personne provenant elle-même de zones culturellement minorées peut influencer les pratiques de lecture. Milda a lu la série de bandes dessinées *Aya de Yopougon* parce que son petit ami est « d'origine africaine » ; si Dani lit de la littérature indienne en anglais, ce n'est pas sans lien avec le fait que son compagnon est indien. C'est par son travail que Giselle a « beaucoup lu de... des auteurs plutôt maghrébins qui ont écrit la vie des migrants en France », mais peut-être aussi par goût. Bien qu'elle déclare lire des auteurs « français » de littérature en français, elle ne cite que des auteurs originaires de pays dits « périphériques » (Tahar Ben Jelloun, Amélie Nothomb, Milan Kundera, Dany Laferrière), à l'exception d'Albert Camus... qui a grandi en Algérie.

Il semble qu'il y ait, en effet, des raisons moins liées aux contextes de lire des livres venant des « banlieues de l'espace littéraire »<sup>150</sup>. Un quart des interviewés disent apprécier particulièrement la littérature d'Amérique latine (Samar, Dani, Oihana, Giselle, Anne, Mikel), dont Mikel est le seul à avoir vécu sur ce continent. Anne justifie cette préférence par des raisons à la fois thématiques (voir [chap. 10 : 5.1](#)) et stylistiques.

*Anne* : [...] Je trouve plus drôle de lire de la littérature sud-américaine parce que je me lasse, parfois, je trouve plus difficile le vocabulaire en espagnol des... Espagnols espagnols. Parce que le – j'ai des amis espagnols qui m'ont expliqué ça : un auteur espagnol a tendance – les Français aiment ça aussi – à trouver le mot que encore personne n'a utilisé avant eux. N'est-ce pas ? Alors ça fait bien, ça fait érudit, mais enfin, ça ne me passionne pas. Je... Je veux pas faire des lourdes recherches lexicales ; et c'est pourquoi je prends les auteurs, dans les langues étrangères, qui me sont accessibles. Donc la littérature américaine – sud-américaine, qui est plus gaie, d'une part, et il n'y a pas cette tendance à chercher LE mot... euh... que personne n'utilise.

Notons qu'Anne fait là un reproche que Montalbano adresse, pour sa part, au catalan littéraire ([section 2.4](#)). En tout cas, les nombreuses références ou évocations de romans ou nouvelles d'Amérique du Sud reflètent bien la valorisation de ces littératures au XX<sup>e</sup>

---

<sup>150</sup> CASANOVA, P., *La République mondiale des Lettres*, 1999, p. 476.

siècle. Montalbano et Violeta, nés en Espagne, ne sont d'ailleurs pas les derniers à citer Roberto Bolaño et Gabriel García Márquez parmi leurs auteurs favoris.

L'aire anglophone apparaît, dans les données recueillies comme ailleurs, dominée par les productions étasuniennes et britanniques. Toutefois, Dani, Samar, Taiga et Elvis mentionnent des auteurs irlandais ; Violeta et Oihana évoquent des livres australiens ; Gulo et Montalbano citent des œuvres d'auteurs sud-africains. La littérature « périphérique » anglophone la plus populaire chez les interviewés serait la littérature indienne, évoquée par Stéphane, Dani, Oihana, Akhil et Montalbano. Samar déclare lire, en anglais, « surtout des choses écrites par des auteurs indiens », dont elle semble particulièrement goûter l'« ambiance » (voir [chap. 10 : 4.2](#)). Stéphane apprécie leurs usages de langues ou variétés différentes au sein d'un même texte, qu'elle retrouve sous la plume d'écrivains suisses ou autrichiens d'expression allemande<sup>151</sup>.

*Stéphane* : Donc oui je pense que les langues ont une influence sur le style, et pas seulement la langue dans laquelle t'écris mais les langues que tu parles aussi, parce que c'est évident que des écrivains indiens ou japonais qui écrivent en anglais ont pas du tout le même style que quelqu'un qui est né dans la campagne de Cambridge et qui a été élevé à Oxford. Enfin pour moi c'est pas la même langue... Enfin, si, c'est la même langue, mais tu l'interprètes pas de la même façon. Et t'as des formes de... créolisation qui sont magnifiques en anglais [...] T'as aussi des formes de créolisation avec le suisse allemand, et c'est pour ça que Peter Bichsel est très connu dans le monde germanophone pour jouer avec cette barrière, enfin, cette limite entre le dialecte et le... C'est très marginalisé ça en français, et puis c'est pas quelque chose qui est vraiment reconnu... Et ça c'est... c'est fascinant je trouve.

Cette fascination pour les auteurs plurilingues est partagée par Montalbano, qui salue la prouesse d'avoir changé de langue d'écriture : Joseph Conrad, Arthur Koestler ou Ernst Gombrich lui inspirent “una admiración brutal” (« une grande admiration »).

Ces lecteurs plurilingues s'intéressent aux écrits d'auteurs plurilingues et semblent moins préoccupés de lire dans une langue « standard » que dans une langue qui leur plaît. Loin de les rebuter, la variation linguistique, mais aussi culturelle semble les attirer. Lire des ouvrages issus de territoires culturellement dominés peut même donner la sensation de faire d'une pierre deux coups car, en dissociant une langue de la ou les cultures qui lui sont habituellement associées, ils redoublent l'étrangeté de la lecture.

*Stéphane* : [...] Et puis tu as la double référence.

*L'enquêtrice* : Comment ça ?

*Stéphane* : Ben ces auteurs ils viennent d'autres pays. Des pays que tu connais pas forcément bien. Par exemple tu lis à la fois en anglais et un roman qui se passe en Inde. C'est doublement intéressant comme lecture.

---

<sup>151</sup> Voir aussi l'exemple de Yrma dans : BEMPORAD, C. & MOORE, D., « Identités plurilingues, pratiques (pluri)littéraires et apprentissages », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 2013, p. 39-41.

## 6. Variations dans le temps

Beaucoup de sociologues enquêtant sur les pratiques culturelles ont remarqué leur caractère mouvant et instable au cours d'une vie, entre autres en ce qui concerne les « contenus des lectures »<sup>152</sup>. Les réponses au questionnaire, tel qu'il a été conçu, n'apportent guère d'éléments d'analyse sur ce point. En revanche, les entretiens se prêtaient bien à l'évocation de changements dans les supports de lecture.

Si certains lecteurs associent la lecture de bandes dessinées à une pratique puérile, c'est qu'ils n'en ont lu que lorsqu'ils étaient enfants (Sargon, Michael). Inversement, Milda, Violeta, Gulo, Dani, Mikel ne s'y sont mis qu'à l'âge adulte et Giselle, depuis qu'elle est grand-mère. Il ne s'agit pas d'une pratique stabilisée : Gulo n'a fait qu'« essayer » ; Dani dit qu'elle ne lit plus de BD « ces derniers temps ».

La bande dessinée semble avoir été le support exclusif des lectures choisies de 3 personnes durant leur enfance (Isaac, Taiga, Elvis), qui n'ont commencé à lire des ouvrages littéraires de leur plein gré qu'à (la fin de) l'adolescence. On a vu ([section 1.5](#)) que Mikel s'est mis à apprécier les fictions littéraires à trente-cinq ans passés. Si, désormais, il répartit mieux ses lectures entre romans et essais, Giselle délaisse les ouvrages littéraires pour des travaux de sociologie. Depuis qu'elle a des enfants, Chloé n'a guère le loisir de lire autre chose que des livres pratiques et regrette de ne plus lire de romans historiques. Le fait de devenir parent est en effet, comme le passage des études à la vie active, un moment charnière dans un itinéraire de lecteur ([chap. 9 : 1.2](#)).

Étudiant, Michael lisait surtout des « livres sur le domaine de la finance, et de l'économie », alors qu'il privilégiait au moment de l'entretien les ouvrages historiques et de développement personnel. Durant sa formation au Pays-Bas, Ento a dû lire un certain nombre de livres techniques, ce qu'il n'a plus besoin de faire. Adolescente, Lou lisait « vachement » de poésie et en écrivait en basque et en français, mais ce n'est plus le cas. Elvis parle lui aussi de ses lectures de poésie au passé. Pour Violeta, ce sont les pièces de théâtre qui ont disparu de ses supports habituels de lecture. C'est surtout au moment du lycée ou de l'université que Dani, Milda, Elvis et Violeta ont lu des classiques, pour eux-mêmes et par obligation.

*Dani* : [...] À une époque je lisais surtout des trucs classiques, mais plus maintenant. C'est... Je trouve plus lourd. Donc [je lis] plutôt des romans contemporains.

Pourtant Ush (53 ans) se lance, depuis qu'on lui a offert une liseuse, à l'assaut des grands classiques français accessibles gratuitement en ligne. Bien que Montalbano (30

---

<sup>152</sup> BAUDELLOT, C. & al., *Et pourtant, ils lisent...*, 1999, p. 27.

ans) confie lire moins d'essais et de grands classiques au profit de romans policiers, les lectures récentes qu'il déclare restent très variées en termes de genres éditoriaux.

Les changements de langue ne sont pas pour rien dans ces variations des supports de lecture. Giselle explique que c'est la lecture de poèmes en portugais qui l'a poussée, quelques années auparavant, à explorer la poésie latino-américaine en espagnol. Lire en français a entraîné, chez Taiga, une ouverture aux essais de sciences humaines et aux ouvrages littéraires. Depuis qu'il lit presque exclusivement en anglais, Elvis lit pour l'essentiel des romans de science-fiction. Tout en gardant un certain équilibre dans ses langues de lecture et les genres éditoriaux, Samar lit beaucoup plus de SF et de romans policiers depuis qu'elle lit en anglais. Stéphane lit à la fois des ouvrages d'auteurs indiens à l'« écriture vachement baroque » en anglais et des « romans avec un style très dépouillé » en allemand, qui la portent à s'intéresser au Nouveau Roman dans sa langue première : « disons qu'après t'es plus sensible aux mêmes choses en français ».

## **7. Conclusion du chapitre**

« Hétérogénéité » est sans doute le maître mot de ce chapitre, au cours duquel on a pu observer des pratiques extrêmement diversifiées en termes de supports de lecture (catégories et genres éditoriaux, ouvrages plus ou moins légitimes, VO et traductions, livres aux origines géoculturelles multiples) et variables dans le temps. Sa longueur s'explique par l'importance des données recueillies sur les livres lus, ainsi que des questions méthodologiques, pédagogiques et théoriques qu'elles soulèvent.

Sur le plan méthodologique, on a vu que demander à des personnes de citer des références précises n'apporte pas les mêmes données – donc pas toujours les mêmes résultats – que poser des questions générales sur les genres des livres lus. Recueillir des références revient à récolter des noms d'auteurs et des titres considérés comme dignes d'être retenus et cités par les enquêtés, même s'ils ne les ont pas appréciés. Les ouvrages qui ne sont pas considérés comme de « vrais livres », dont les auteurs ne sont pas des « auteurs » reconnus comme tels, ou dont l'informateur suppose qu'ils sont inconnus des enquêteurs risquent fort de passer à la trappe. On peut déplorer la non-coïncidence fréquente entre références précises et déclarations générales des enquêtés sur leurs pratiques de lecture, mais on peut aussi y voir un moyen de rendre visible des tendances et des nuances qui aident à comprendre la complexité de ces pratiques. C'est pourquoi les deux sortes de données (références partielles, voire partiales, mais

précises ; déclarations vagues, mais décrivant les pratiques dans leur ensemble) s'avèrent pertinentes et complémentaires dans une enquête comme celle-ci.

Les pratiques de lecture des personnes interrogées donnent également des pistes pour l'exploitation ou la prescription de supports de lecture en classe de langue-s. L'importance des bandes dessinées, mais aussi des livres scientifiques, pratiques, d'art et religieux, dans les habitudes lectorales des deux groupes d'informateurs va à l'encontre d'une conception de la lecture de livres qui, en didactique des langues comme ailleurs, est trop souvent synonyme de lecture d'œuvres littéraires pour adultes, légitimes ou en voie de l'être. Dédaigner les genres éditoriaux non fictionnels ou de jeunesse, c'est passer à côté de nombreuses pratiques autonomes reflétant les besoins, mais aussi les goûts de certains lecteurs. Par conséquent, si on souhaite prendre en compte la subjectivité des apprenants, la possibilité de les inciter à lire des reportages et témoignages, des guides de développement personnel, des ouvrages techniques, des essais historiques, des romans de sentimentaux ou de chick lit, des livres jeunesse, etc., devrait être plus souvent envisagée dans les travaux de didactique des langues.

Si des usages différenciés des langues apparaissent, la distinction entre langues premières et langues étrangères de lecture est loin d'être le seul facteur de différenciation. Toutes les langues de lecture ne servent pas à lire les mêmes types de livres, pour des raisons liées aux contextes sociolinguistiques ou professionnels, mais aussi parce que les genres éditoriaux ne sont pas également représentés dans toutes les langues. Le capital symbolique « accumulé par les différentes langues dans tel ou tel genre »<sup>153</sup> n'étant pas identique, des personnes n'ont pas été, dans leur enfance et dans leurs langues premières, accoutumées à lire certains livres. En outre, elles auront tendance à se tourner, dans une langue étrangère, vers des genres éditoriaux qui y sont particulièrement présents ou perçus comme « meilleurs » dans cet idiome. Sachant que, plus la langue est dominante, plus l'offre culturelle a de chances d'être vaste.

La conjonction – qui est parfois confrontation – entre les inégalités de statut des langues ou des cultures à l'échelle mondiale et les contextes sociolinguistiques familiers des lecteurs, déjà évoquée dans le [chapitre 7](#), semble jouer, ici encore, un rôle déterminant dans les pratiques de lecture. C'est particulièrement saillant dans les lectures de livres traduits, mais aussi dans les origines géographiques des ouvrages, qu'ils proviennent de territoires culturellement dominants ou de cultures plus minorées. Par conséquent, tenir compte des rapports de force culturels mondiaux et locaux dans les différentes formes de prescription scolaire n'est pas inutile. Car, en incitant à lire tel ouvrage plutôt que tel

---

<sup>153</sup> BOKOBZA, A. & SAPIRO, G., « L'essor des traductions littéraires en français », in SAPIRO, G. (dir.), *Translatio*, 2008, p. 163.

autre, les enseignants de langue participent à la perpétuation ou, au contraire, au renversement – ne serait-ce que minime – de ces rapports de force.

Dès lors qu'on n'a plus affaire à des échantillons statistiques mais à des individus, aucun critère – ni l'âge, ni le genre féminin ou masculin, ni le niveau de diplôme, ni les langues et contextes culturels familiers des personnes, pas même leurs pratiques de lecture en termes de quantité ou de légitimité – ne permet de déterminer à l'avance et de manière assurée quel sera leur perception de la légitimité d'un genre ou d'un ouvrage à un moment donné. Or, toute activité de lecture de livres ou d'extraits, en classe ou pour la classe, est mise en œuvre par des individus et on peut difficilement, au sein d'une institution éducative, faire l'impasse sur la plus ou moins grande légitimité des textes. Il apparaît donc pertinent d'aborder cette question complexe en tenant compte, non seulement du statut des ouvrages, à un moment donné et dans certains milieux sociaux, mais aussi de la subjectivité des personnes impliquées, enseignants inclus. Cela revient à s'interroger sur les différentes perceptions individuelles des hiérarchies culturelles, ainsi que sur les divers comportements qu'elles peuvent entraîner – par exemple, le recours à une langue étrangère ou première pour lire un livre perçu comme illégitime. Il s'agit aussi de réfléchir aux effets de la prescription scolaire, qui est en soi une forme de légitimation, mais peut avoir un impact très mitigé ([chap. 5 : 2.4](#)). Enfin, il faudrait distinguer les jugements des préférences, car ce n'est pas parce qu'on reconnaît un livre comme légitime ou « bon » qu'on le lit et en apprécie la lecture ; inversement, on peut fort bien lire et aimer des ouvrages qu'on juge illégitimes, voire « mauvais ».

La question de la légitimité est indissociable de celle du rôle des apprentissages formels dans l'accumulation de capital symbolique. Au lieu d'opposer systématiquement classiques et best-sellers contemporains, on a vu qu'on pouvait les considérer comme des supports différents d'acquisition de capital culturel. Reste à savoir si on veut plutôt inciter les apprenants à lire des publications « connues » ou plus confidentielles, ne bénéficiant pas d'une promotion scolaire et médiatique aussi intensive.

Comme la légitimité, l'« authenticité » des livres n'a pas de critères absolus. La supériorité de la version originale sur la traduction dépend finalement des langues originales, des genres éditoriaux, de l'accessibilité des ouvrages, des objectifs de lecture et même de critères affectifs. Si l'expression « document authentique » semble réservée, en didactique des langues et des cultures, aux versions originales, les pratiques de lecture de livres traduits montrent qu'ils peuvent aussi être vus comme « authentiques ». C'est moins le cas, dans le présent corpus, des ouvrages « en langue facile » ou bilingues qui sont surtout perçus comme utiles lors des toutes premières lectures dans une langue ou dans certaines situations d'apprentissage formel. Il semble que les

enquêtés préfèrent s’embarrasser d’un dictionnaire, lire des livres jeunesse ou des ouvrages traduits plutôt que de lire des livres réservés aux lecteurs « étrangers ».

L’analyse des provenances des ouvrages cités ne conforte pas l’hypothèse d’une opposition binaire entre culture étasunienne et culture première chez les individus mondialisés, ni celle entre culture propre et culture étrangère (au singulier) fréquente en didactique des langues. Les répertoires culturels des enquêtés apparaissent comme des « répertoires pluriels »<sup>154</sup>, composites, constitués de références aux origines multiples qui peuvent tout aussi bien être « globales », dans le cas de produits mondialement diffusés, que « locales », dont le rayonnement est spatialement plus limité. Le pluriculturalisme de leurs pratiques lectorales est renforcé par le rôle médiateur de certaines langues, qui permettent de lire des livres issus de plusieurs aires culturelles, soit qu’ils aient été écrits dans ces langues de médiation, soit qu’ils y aient été traduits.

Plutôt que de voir enfants et adultes comme des êtres « normalement » monoculturels que les institutions éducatives, pour peu qu’elles s’en soient fixé la mission, tâcheraient de rendre bi- ou pluriculturels, on devrait partir du principe que le pluriculturalisme est un déjà-là qui s’abreuve à bien des sources. Le rôle des institutions scolaires et universitaires n’est plus, alors, d’initier les apprenants à une diversité qui préexiste dans leurs environnements familiaux, amicaux, professionnels, ainsi que dans leurs consommations médiatiques et culturelles, mais de les aider à moduler leurs répertoires pluriculturels en fonction de leurs besoins.

Pour l’ensemble des sujets abordés dans ce chapitre, il ne nous revient pas de décider à la place des enseignants s’il est préférable d’aller dans le sens des dominations symboliques, en privilégiant les « vrais livres » de littérature pour adultes, ceux qui sont « connus » (classiques et best-sellers) ou issus des zones dominantes d’une aire linguistique, ou d’essayer, au contraire, de promouvoir des ouvrages non littéraires ou de jeunesse, méconnus ou provenant des « marges » des espaces linguistiques. On se contentera de suggérer que, puisque l’hétérogénéité et la variabilité caractérisent les pratiques de lecture autonomes, les enseignants ont tout intérêt, pour eux et pour les apprenants, à jouer la carte de la diversité.

---

<sup>154</sup> CASTELLOTTI, V. & MOORE, D., « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d’appropriation », in BEACCO, J.-C., & al. (dir.), *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l’enseignement des langues*, 2005, p. 107-132.



## CHAPITRE 9 :

### MODALITÉS DE LECTURE

*On prétend qu'il lui arrivait de s'asseoir sur sa mule, un livre calé contre la nuque de la bête, et de parcourir les routes dans cette posture. Lorsqu'il entendait parler de quelque ouvrage qui l'intéressait, en arabe ou en turc – les seules langues qu'il lisait couramment –, il était prêt à payer très cher pour l'acquérir.*

Amin Maalouf, *Le Rocher de Tanios*, 1996, p. 86.

La lecture étant « toujours une pratique incarnée dans des gestes, des espaces, des habitudes »<sup>1</sup>, ce chapitre traite des « conditions particulières » dans lesquelles se réalisent<sup>2</sup> les pratiques de lecture des personnes interrogées. On envisagera d'abord la lecture comme une action « socio-physiologique »<sup>3</sup>, effectuée plus ou moins assidument, en termes de fréquence ou de quantité de livres lus, mais nécessairement dans des cadres spatio-temporels précis. Activité physique, la lecture est aussi une activité cognitive ; cette double dimension ressort particulièrement dans l'analyse des gestes de lecture, des façons dont les lecteurs parcourent les ouvrages. Elle peut ne pas être de tout repos et on évoquera les difficultés de lecture. Enfin, on s'intéressera aux rapports interlinguistiques que les enquêtés peuvent expérimenter en lisant des ouvrages.

## 1. Quantités de livres lus

### 1.1. Complexité des estimations

Selon de nombreux sociologues, mesurer les pratiques de lecture relève du casse-tête. On a vu que les enquêtes nationales n'estiment pas les fréquences de lecture selon des critères identiques ([chap. 3 : 1.5](#)). Les enquêtes espagnoles s'attachent au rythme des pratiques de lecture, en distinguant les personnes qui lisent fréquemment (tous les jours ou plusieurs fois par semaine), de celles qui lisent occasionnellement (une fois par mois

---

<sup>1</sup> CHARTIER, R., *L'Ordre des livres*, 1992, p. 15.

<sup>2</sup> ATILF, « Modalité », in *TLFI*, depuis 1990.

<sup>3</sup> PEREC, G., « Lire : esquisse socio-physiologique », *Penser /Classer*, 1985, p. 110.

ou par trimestre) et celles qui ne lisent jamais ou presque<sup>4</sup>. L'Office fédéral de la statistique suisse évalue les pratiques de lecture de presse selon le même principe, mais celles de livres et de BD à partir du nombre d'ouvrages lus<sup>5</sup>. En France, c'est également la quantité de livres lus qui sert d'indicateur majeur<sup>6</sup>. Dans tous les cas, les déclarations des enquêtés sont considérées avec prudence, parce que la signification de l'expression « lire un livre » fluctue d'un individu à l'autre ([chap. 8 : 1.3](#)), et parce que les gens tiennent rarement les comptes des ouvrages qu'ils lisent, donc peinent à s'en souvenir.

La question « Combien de livres avez-vous lu ? » sert en général à mesurer l'intensité de lecture. Or, répondre à cette question est difficile car cela revient à demander à la personne enquêtée de construire une variable « objective » dont elle ne dispose pas. Qui en effet a l'occasion de faire un tel calcul dans la vie courante ? Qui éprouve spontanément le besoin de quantifier ses propres lectures ?<sup>7</sup>

C'est pour cette raison que les questionnaires distribués aux étudiants ne les interrogeaient pas sur les fréquences de leurs pratiques lectorales. Cette question a, en revanche, été posée lors des entretiens, car il semblait plus facile, à l'oral, de demander des précisions ou de signaler d'éventuels oublis. Toutefois, même avec ce mode de recueil, on n'a pu déterminer que de façon approximative les quantités de lecture des personnes interviewées, en raison de divergences de conceptions entre enquêtrice et enquêtés sur ce qui peut être déclaré comme « livre » ou « lecture ». En outre, les entretiens font apparaître une tendance fréquente à la minimisation des pratiques<sup>8</sup>, notamment chez ceux qui seraient considérés comme de « moyens lecteurs » en France. Par exemple, avant l'entretien, Giselle était persuadée d'être « une pauvre lectrice », alors qu'elle lisait « dix, douze » livres par an.

---

<sup>4</sup> CONECTA, *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*, 2013, p. 39.

<sup>5</sup> OFS, *Les Pratiques culturelles en Suisse. Enquête 2008. Lecture*, 2010, p. 19.

<sup>6</sup> DONNAT, O. (dir.), *Pratiques culturelles des Français*, 2008, IV-3-2, question 66.

<sup>7</sup> DONNAT, O. & al., *Manuel de bonne pratique sur l'élaboration d'enquêtes sur les comportements de lecture*, 2001, p. 31. Voir aussi : BAUDELLOT, C. & al., *Et pourtant, ils lisent...*, 1999, p. 72 ; FABIANI, J.-L. & SOLDINI, F., *Lire en prison*, 1995, p. 30 ; SINGLY, F. de, *L'Enquête et ses méthodes*, [1992] 2004, p. 64.

<sup>8</sup> Selon Olivier Donnat et d'autres chercheurs, le soi-disant « déclin » de la lecture de livres déduit de la baisse du taux de forts lecteurs (lisant 24 livres ou plus par an *durant leur temps libre*) en France serait moins dû à une baisse réelle des lectures de livres qu'à l'augmentation des lectures de consultation, notamment à des fins professionnelles. En outre, si les lecteurs d'hier étaient tentés de surestimer leurs pratiques lectorales, ceux d'aujourd'hui ont plutôt tendance à les sous-estimer. Ce sont moins les quantités de livres lus qui ont changé que la valorisation symbolique de la lecture d'ouvrages littéraires, dans des sociétés où l'accès à l'écrit s'est banalisé et où un capital scientifique, technique ou même linguistique s'avère bien plus déterminant que le capital culturel pour trouver un emploi. DONNAT, O., *Les Pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*, 2009, p. 146-148. Voir aussi : BAUDELLOT, C. & al., *Et pourtant, ils lisent...*, 1999, p. 18-20 ; BESSARD-BANQUY, O. (dir.), *Les Mutations de la lecture*, 2012 ; LAHIRE, B., « Formes de la lecture étudiante... », *Sociétés contemporaines*, 2002, lu en ligne.

Ce flou n'a pas grande importance, car le but n'était pas de hiérarchiser les individus en fonction de leurs quantités de lecture<sup>9</sup>, mais de s'assurer de la diversité des rythmes lectoraux dans le groupe des interviewés ([chap. 3 : 2.1](#)). De ce point de vue, l'objectif a été atteint : 9 d'entre eux ont déclaré lire plus de 25 livres par an (Milda, Stéphane, Samar, Dani, Oihana, Sargon, Ush, Franck, Montalbano) ; 7 lisaient entre 10 et 24 ouvrages en moyenne (Violeta, Gulo, Taiga, Giselle, Mikel, Elvis, Lou) et 6 ont déclaré lire moins de 10 livres par an (Isaac, Akhil, Mi-Ying, Michael, Ento, Chloé)<sup>10</sup>. Anne et Amelia ont éludé la question, mais semblaient lire très régulièrement.

Si on a cherché à rencontrer aussi des individus lisant relativement peu d'ouvrages, c'est afin de montrer que les lecteurs plurilingues ne correspondent guère à l'image courante de l'érudit polyglotte continuellement plongé dans un livre. Une pratique intense de la lecture d'ouvrages favorise sans doute le plurilinguisme lectoral, puisqu'il faut bien lire des livres pour en lire en plusieurs langues, mais elle ne constitue pas une condition indispensable<sup>11</sup>. Les étudiants ayant rempli le questionnaire n'étaient assurément pas tous de « grands » lecteurs ; pourtant, tous ont déclaré avoir lu des livres en différentes langues.

## 1.2. Variations dans le temps

Les déclarations des interviewés quant à leurs quantités de lecture ne valent que pour le moment de l'entretien. Les pratiques de lecture d'un même individu ne sont pas stables tout au long de sa vie, mais varient en fonction des conditions de vie des personnes, comme l'ont montré différentes enquêtes sociologiques<sup>12</sup>. Lors des entretiens, plusieurs lecteurs ont signalé que le passage des études à la vie active (Montalbano, Ento), le fait d'avoir des enfants (Chloé), ou les deux (Violeta, Akhil, Elvis) avaient réduit le temps qu'ils consacraient auparavant à lire.

---

<sup>9</sup> D'après Joëlle Bahloul, les catégorisations statistiques comportent le risque d'assimiler « le meilleur lecteur » à « celui qui lit le plus grand nombre de livres ». BAHLOUL, J., *Lectures précaires*, 1987, p. 3-4.

<sup>10</sup> On a utilisé le critère du nombre de livres lus et la grille du questionnaire des *Pratiques culturelles des Français*, car c'est en France qu'on a mené le plus grand nombre d'entretiens. L'enquête de 1997 distingue 3 catégories de lecteurs : les « faibles lecteurs » lisent entre 1 et 9 livres par an, les « moyens lecteurs » entre 10 et 24 livres par an, et les « forts lecteurs » plus de 25 livres par an. DONNAT, O. (dir.), *Les Pratiques culturelles des Français. Enquête 1997*, 1998.

<sup>11</sup> Dans *La Culture des individus*, Sandra, employée administrative française de 31 ans lisant « cinq à six livres par an » lisait de temps à autre un ouvrage en anglais. Un ingénieur français de 28 ans, Cédric, lisant « quatre livres par an pas plus » venait de lire *Glamorama* de Bret Easton Ellis en version originale anglaise. LAHIRE, B., *La Culture des individus*, 2004, p. 361 et 492.

<sup>12</sup> BAUDELLOT, C. & al., *Et pourtant, ils lisent...*, 1999, p. 28 ; FABIANI, J.-L. & SOLDINI, F., *Lire en prison*, 1995, p. 153-154 ; FUNDACIÓN GSR, *La percepción de los inmigrantes sobre la lectura*, 2009, p. 15 ; SCHÖN, E., « La "fabrication" du lecteur », traduit de l'anglais par Oristelle Bonis, in CHAUDRON, M. & SINGLY, F. de (dir.), *Identité, lecture, écriture*, 1993, p. 17-44.

*L'enquêtrice* : [...] Et vous savez à peu près combien de livres vous lisez par an ?

*Akhil* : De livres ? ...Mais le problème c'est que je lis plus d'articles... Et puis, si on parle de la lecture, je passe beaucoup plus de temps à lire les journaux qu'à lire d'autres choses. Mais alors des livres... je vais dire quatre. C'est pas beaucoup. Je lisais plus avant. Mais entre le travail et [mon fils]. [...] Y'a des moments où j'ai peu de travail et donc j'ai peu à faire et je passe du temps à lire, mais là en ce moment je peux pas lire, j'ai pas le temps. Je suis en train de monter les films, en train d'organiser avec ma femme l'expo, ensuite y'a le petit : y'a pratiquement pas de temps.

*L'enquêtrice* : Et avant c'était plus ? C'était combien ?

*Akhil* : C'était... Franchement c'était beaucoup plus : deux-trois livres par mois. Mais maintenant ma lecture est réduite au minimum.

Le manque de temps en général et la fin des obligations scolaires – lorsqu'elles ne sont pas remplacées par des impératifs professionnels – apparaissent comme les deux principaux facteurs de ralentissement des pratiques de lecture. À l'inverse, le départ de ses enfants et le fait d'être retraitée ont permis à Anne de lire plus souvent. La quantité de livres qu'elle lit continue cependant de « dépend[re] de [s]on emploi du temps ».

En effet, les fréquences de lecture ne fluctuent pas seulement à moyen ou long terme ; elles varient aussi au cours d'une année, d'un mois ou d'une semaine à l'autre. Chez Sargon, c'est selon les ouvrages qu'il a sous la main. Les lectures de Stéphane et Franck sont inversement proportionnelles à la masse de travail qu'ils ont à un moment précis. L'état émotionnel des personnes a aussi un impact sur leurs pratiques de loisir : comme on l'a vu ([chap. 6 : 5](#)), certains interviewés lisent plus dans des moments de tristesse (Samar, Montalbano). L'envie de lire un livre n'est pas un sentiment constant ; elle va et vient en fonction des circonstances. Plusieurs des lecteurs rencontrés ont déclaré qu'il leur arrivait de lire plusieurs livres d'affilées puis de ne plus en lire, parfois pendant des mois, ou d'en lire beaucoup moins (Violeta, Isaac, Sargon, Akhil, Franck, Elvis, Lou).

*Lou* : [...] Après c'est un état d'esprit en général. Je vais lire peut-être pendant deux mois, je vais dévorer deux-trois livres, et après pendant un an je vais pas lire quoi. Mais à un moment il faut que dans ma tête je décide, que j'ai envie de lire. Si j'ai envie de lire, ça va aller quelque temps et après... J'sais pas à quoi c'est dû ; j'en sais rien. [...] Des fois je vais prendre un truc après le boulot, je vais commencer un livre ; il va me tarder de me coucher pour lire. Des fois j'oublie. J'en sais rien.

Franck signale que le nombre de livres qu'il lit chaque mois dépend, outre de son état d'esprit, du thème et de la taille des livres (voir [section 2.1](#)). Taiga, Samar, Dani et Montalbano notent également que certains ouvrages se lisent plus vite que d'autres. Stéphane indique que son rythme de lecture varie selon les langues dans lesquelles elle lit (sur ce point, voir [section 4](#)). Même si on parvient à l'évaluer de façon approximative, la quantité de livres lus reste un critère flou et, surtout, très instable.

### 1.3. Variations selon les langues

Dans un travail comme celui-ci, c'est moins la quantité totale des livres lus par un individu, à un moment donné de sa vie, qui importe que les parts respectives de ses langues de lecture. En effet, aucun des interviewés ne semble lire équitablement dans ses différentes langues. Qu'on prenne comme échelle de temps le moment de l'entretien ou l'ensemble de la vie d'une personne, il y aurait toujours une, deux ou trois langues servant plus que d'autres à la lecture de (certains) livres.

*Stéphane* : Alors, pour la fiction... Pour la fiction, on va dire que... euh... c'est quand même très majoritairement de l'anglais cette année. Je pense que 80 % de ce que je lis en fiction, c'est de l'anglais maintenant. Euh... Ensuite, je continue à lire de temps en temps des romans en français, mais j'en ai moins lu cette année. Je dirais 15 %. Et puis le 5 % qui reste, oui ben là, cette année, c'était essentiellement de l'allemand. Mais... les années précédentes c'était de l'espagnol. Ça varie aussi selon les besoins.

La prise en compte de deux échelles de temps différentes met au jour des variations diachroniques dans les principales langues de lecture (fig. 47)<sup>13</sup>. Les langues ayant le plus servi à la lecture de livres depuis l'apprentissage de la lecture ne sont pas nécessairement les plus fréquemment utilisées au moment de l'entretien<sup>14</sup>. Elles coïncident pour seulement 5 des interviewés (Oihana, Akhil, Mikel, Montalbano, Chloé). La concordance est partielle pour 11 lecteurs (Milda, Gulo, Taiga, Dani, Giselle, Sargon, Mi-Ying, Anne, Ush, Michael, Lou). Les principales langues de lecture sur le long terme et à court terme ne se recoupent pas chez 7 personnes (Stéphane, Violeta, Isaac, Samar, Franck, Ento, Elvis). Amelia n'a guère été loquace sur ce point.

Au moment de l'entretien, 5 lecteurs avaient pour principale langue de lecture de livres une de leurs langues premières. 7 lecteurs avaient plusieurs principales langues de lecture, premières *et* étrangères. Enfin, la moitié des interviewés utilisaient surtout une langue étrangère pour lire. S'il y a bien une prédominance des langues premières – à condition qu'elles aient été de scolarisation – dans les principales langues de lecture sur le long terme, la distinction entre langues premières et étrangères ne permet pas de présumer des langues qui sont les plus utilisées pour la lecture par un individu à un moment précis de son parcours.

---

<sup>13</sup> Les variations dans l'ensemble des répertoires linguistico-lectoraux ont déjà été analysées ([chap. 7 : 6](#)).

<sup>14</sup> Par « moment de l'entretien », il faut entendre les mois qui l'ont précédé ; la durée indiquée variait selon les lecteurs. On a pris en compte ici les langues déclarées comme les plus lues « cette année » (Stéphane, Lou), « depuis deux mois » (Samar), « ces derniers temps » (Ush), « récemment » (Taiga), « ahora » (Violeta), etc. Il ne s'agit pas forcément de la langue du ou des derniers livres lus ou en cours.

	principale-s langue-s de lecture de livres			principale-s langue-s de lecture de livres	
	dans sa vie	au moment de l'entretien		dans sa vie	au moment de l'entretien
Milda	lituanien, français	français	Akhil	anglais	anglais
Stéphane	français	anglais	Mi-Ying	chinois	chinois, français
Violeta	catalan, espagnol	français	Anne	allemand, anglais, français	allemand, français
Isaac	français	espagnol	Ush	hébreu, anglais	anglais, français
Amelia	?	anglais	Franck	norvégien	anglais
Gulo	turc, français	français	Michael	français, allemand	français, anglais
Taiga	japonais, français	français	Mikel	français	français
Samar	français, arabe standard	anglais	Montalbano	espagnol	espagnol
Dani	bulgare, français	bulgare, français	Ento	néerlandais	espagnol
Giselle	espagnol	français	Elvis	français, espagnol	anglais
Oihana	français	français	Chloé	russe	russe
Sargon	arabe	arabe, catalan	Lou	français	français, anglais espagnol

*légende* : langues premières seulement familiales ; langues premières de scolarisation seulement ; langues premières familiales & de scolarisation ; langues étrangères

Fig. 47. Principales langues de lecture de livres des interviewés.

Si on regarde les principales langues de lecture et les langues locales des territoires où vivent les personnes interviewées, on s'aperçoit que l'impact du contexte est lui aussi relatif. Pour un tiers des interviewés, la langue la plus utilisée pour lire des livres au moment de l'entretien était une langue localement dominante : le français pour Milda, Taiga, Oihana, Mikel en France et pour Gulo en Suisse romande ; l'espagnol pour Isaac, Montalbano et Ento en Catalogne. La concordance n'était que partielle pour un autre tiers des lecteurs, lisant surtout dans des langues locales *et* non locales (Dani, Giselle, Sargon, Mi-Ying, Anne, Ush, Michael, Lou). Enfin, les membres du dernier tiers lisaient principalement dans une langue sans ancrage traditionnel dans leur zone de résidence : le russe pour Chloé, le français pour Violeta, l'anglais pour Stéphane, Amelia, Samar, Akhil, Franck et Elvis.

Ce constat amène à en faire un autre : les langues principales de lecture au moment de l'entretien étaient presque toutes des langues (très) dominantes, non seulement localement mais aussi à l'échelle internationale. Les langues minorées semblent plus rarement faire office de principales langues de lecture. Préférences mises à part (voir [chap. 11 : 1](#)), les raisons avancées par les interviewés pour expliquer la prédominance d'une ou plusieurs langues dans leurs pratiques de lecture de livres favorisent souvent les langues dominantes. On y retrouve les nécessités professionnelles (Milda, Isaac, Gulo, Giselle, Franck, Michael, Mikel, Lou) et le besoin d'améliorer ses compétences dans une langue (Milda, Violeta, Amelia, Gulo, Akhil, Lou), cités dans le [chapitre 6](#).

L'accessibilité des ouvrages (Milda, Dani, Sargon) et les prêts ou cadeaux de proches ([chap. 5 : 1](#)), sont eux aussi invoqués (Violeta, Isaac, Taiga, Mi-Ying).

*Violeta*: [...] Depende sobre todo de quien me deja más libros que del idioma. No es una cosa que elija yo. Va como va. No es voluntario.<sup>15</sup>

Non seulement les interviewés ne lisent pas de façon équilibrée dans leurs différentes langues, mais leurs fréquences de lecture dans ces langues reflètent souvent les inégalités linguistiques à l'échelle locale et mondiale.

## 2. Contextes des pratiques de lecture

### 2.1. Lieux et temps de lecture

Comme les témoins d'autres enquêtes<sup>16</sup>, les lecteurs rencontrés sont nombreux à déclarer lire surtout chez eux et le soir ou la nuit, « quand tout le monde dort » (Akhil), parce qu'« on a plus de temps en général » (Mi-Ying). La lecture s'effectue fréquemment en position allongée, dans un lit ou sur un canapé, comme une introduction ou un substitut au sommeil (Stéphane, Violeta, Amelia, Taiga, Samar, Dani, Oihana, Sargon, Anne, Franck, Montalbano). Cependant, une majorité lit régulièrement durant la journée, même au petit-déjeuner (Montalbano). Des lecteurs indiquent qu'ils lisent plus en journée lorsqu'ils sont en vacances ou durant les week-ends, parce qu'ils ont plus de temps libre (Stéphane, Violeta, Isaac, Samar, Oihana, Michael, Montalbano, Elvis). Et Michael déclare : « C'est vrai que j'ai de la peine à lire le soir quand je suis chez moi, là. Là je préfère regarder un bon film que lire un bouquin. »

Le domicile n'est qu'un des lieux possibles pour lire. Les lectures en bibliothèques sont fréquemment faites à des fins professionnelles (Milda, Dani rarement, Stéphane quand elle était étudiante). Il en va de même pour les lectures sur le lieu de travail (Franck, Michael), bien qu'il arrive à Sargon de lire pour le plaisir dans son restaurant. Des lecteurs apprécient de lire dans la nature : parcs (Milda, Samar, Giselle), jardins (Amelia, Michael, Mikel) ou plages (Franck). Les cafés sont prisés par Samar, Franck, qui aime lire avec un café et un cigare, Montalbano, qui accompagne volontiers sa lecture d'une bière en terrasse, et Mikel, qui aime lire, en voyage, dans des bars où « y'a du bruit » : « je m'enfonse dans mon livre et de temps en temps je ressors ».

---

<sup>15</sup> *Violeta* : [...] Ça dépend plus de qui me passe plus de livres que de la langue. C'est pas une chose que je choisis moi. Ça vient comme ça vient. C'est pas délibéré.

<sup>16</sup> Voir par exemple : PETIT, M., « Tours et détours des lecteurs dans la France rurale », in GARDIEN, C.-M. & al. (dir.), *Lecteurs en campagnes*, 1993, p. 143 ; PETRUCCI, A., « Lire pour lire : un avenir de la lecture », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 420-421.

Les déplacements offrent des cadres de lecture privilégiés à nombre d'enquêtés, qu'il s'agisse de trajets quotidiens en métro (Violeta, Taiga, Samar, Dani), en bus (Giselle), en train (Michael, Stéphane) ou de voyages plus longs en train ou en avion (Stéphane, Gulo, Samar, Dani, Sargon, Franck, Mikel, Lou). Toutefois, Amelia et Oihana signalent qu'elles ne lisent guère en voyageant, l'une parce qu'« on peut pas se concentrer », l'autre parce qu'elle s'endort. En voyage, deux lectrices liront plutôt ce qu'elles considèrent comme des « romans de gare »<sup>17</sup> : policiers pour Samar, sentimentaux pour Lou. C'est peut-être parce qu'ils remplissent les deux critères selon lesquels Franck choisit les livres bien plus légitimes qui l'accompagnent dans ses déplacements.

*Franck*: [...] First element is the size. The size is important, that I don't have to carry something big. And the second one is the speed. I tend to read books very fast, when I travel. Because, I don't know, in a fly, I just want to finish this before I land. [...]

*L'enquêtrice*: But how do you choose a "fast book"?

*Franck*: It has to be a topic... That's a very good question. It has to be a topic that I like. Then it's easier to read. Because there are some books that I really don't like, like trade and globalization, then I'll read it, but it just has to be... take time on it. But there is *The Prince* of Machiavelli, or *Introduction of Geopolitics*, something I could read seated in the train – I also read on the train, actually.<sup>18</sup>

Dans l'ensemble, trois conditions semblent particulièrement propices à la lecture de livres. La première est le confort, dont la définition varie d'un individu à l'autre : position couchée ou assise, environnement silencieux ou bruyant, plusieurs heures devant soi ou « p'tite durée de temps » (Taiga), etc. Être « tranquille », « détendue » (Giselle), avoir « une certaine disponibilité intellectuelle » (Elvis), "feel calm with [one]self" (Franck) favoriserait aussi la lecture. Mikel apprécie grandement de lire « après le sport », quant il a « fait un effort » physique. Il faut enfin disposer soit de temps libre, qu'on peut choisir de consacrer à la lecture, soit d'un temps contraint qu'il s'agit de « faire passer » : quand « tu attends quelqu'un » (Milda) ou lors de déplacements. Ce n'est pas seulement parce qu'ils aiment lire, mais aussi pour ne pas s'ennuyer que Milda, Stéphane, Taiga, Samar et Franck font en sorte d'avoir toujours un livre sur eux... quitte à lire dans un cadre peu confortable et sans envie particulière.

<sup>17</sup> On les appelle "airport novels" en anglais. Sur les liens entre cadres de lecture et illégitimité culturelle des livres, voir : PAVEAU, M.-A., « Classements ordinaires et catégorisations savantes », in POLLET, M.-C. & ROSIER, L. (dir.), *Les mauvais genres en classe de français ?*, 2007, p. 27-40.

<sup>18</sup> *Franck* : [...] La première chose, c'est la taille. La taille est importante, pour ne pas que j'aie à transporter quelque chose de lourd. Et la deuxième chose, c'est la vitesse. J'ai tendance à lire très vite, quand je voyage. Parce que, je ne sais pas, en avion, je veux juste finir ça avant d'atterrir. [...] *L'enquêtrice* : Mais comment vous choisissez un « livre rapide » ? *Franck* : Il faut qu'il ait un sujet... C'est une très bonne question. Il faut que le sujet me plaise. Comme ça c'est plus facile à lire. Parce qu'il y a des livres que j'aime vraiment pas, comme ceux sur le commerce et la globalisation, bon je vais les lire, mais il faut juste que ce soit... pendre le temps. Mais il y a *The Prince* de Machiavel ou *Introduction of Geopolitics*, quelque chose que je peux lire dans le train – je lis aussi dans le train, en fait.



Notons que les langues des livres semblent n'avoir aucune incidence sur les cadres de lecture choisis ou subis par les interviewés. La seule à faire part d'une répartition linguistique est Milda, qui lit surtout en anglais et en arabe en bibliothèque, en français et en lituanien chez elle. Mais la ligne de partage passe alors moins entre les langues qu'entre les finalités de lecture, puisque ce sont généralement « des trucs académiques » en anglais ou de la littérature en arabe « pour [s]es études » qu'elle lit en bibliothèque ou assise à son bureau, et « les trucs qui [l]'intéressent » en français ou en lituanien qu'elle lit dans le métro ou dans son lit. Comme pour Michael ou Franck, c'est avant tout une distinction entre ce qui relève du domaine personnel et du domaine professionnel qui préside au choix du cadre de lecture.

## 2.2. Lectures solitaires et lectures collectives

Quand on demande “¿Y dónde lees?” (« Et où est-ce que tu lis ? », à Violeta) ou « Et quand est-ce que vous lisez ? » (à Amelia), les personnes interrogées évoquent presque exclusivement leurs pratiques de lecture en solitaire. Pourtant, les entretiens laissent entrevoir ça et là des pratiques de lecture collectives.

On a vu ([chap. 6 : 6](#)) que près de la moitié des interviewés ont déclaré lire – ou avoir lu par le passé – des livres à des enfants (Ush, Anne, Violeta, Isaac, Giselle, Sargon, Ento, Elvis, Chloé, Lou). 7 lecteurs ont évoqué des lectures à voix hautes effectuées pour leur conjoint : Milda en français, Violeta en français pour Isaac qui lui faisait la lecture en castillan, Amelia en anglais, français ou espagnol, Ush en français, Montalbano en castillan, catalan et plus rarement en anglais.

*Giselle* : Souvent, quand j'aime bien une... quelque chose qui m'a émue ou qui m'a touchée, ou qui m'a interpellée, dans le passage d'un ouvrage, j'ai besoin de partager ça. Je peux pas le garder pour moi. Donc c'est souvent à mon fils, ou à ma fille ou à mon mari que je prends la partie et je la lis à voix haute. Et j'aime beaucoup aussi qu'on me lise à voix haute. [...] C'est agréable quand il y a quelqu'un d'autre qui te lit. Je trouve ça un geste vraiment très agréable. Et en même temps... c'est partagé – donc c'est pas seulement le plaisir de lire, c'est que dans le plaisir de lire il y a aussi la notion de partage, que je trouve quand même intéressante.

*L'enquêtrice* : Et ça c'est dans toutes les langues ? Au moins français et espagnol ?

*Giselle* : Oui, les deux. Les deux.

*L'enquêtrice* : Et en portugais ? Y'avait quelqu'un qui pouvait te lire en portugais ?

*Giselle* : Non, non. Non, j'ai pas trouvé. C'est dommage, parce que je trouve que c'est une langue tellement belle !

Il ne serait donc pas rare de partager, au sein du couple, des lectures en langues étrangères. Les lectures collectives peuvent également se dérouler dans un contexte professionnel : Dani explique qu'il lui arrive de lire à voix haute aux étudiants auxquels elle enseigne le bulgare. « Deux ou trois fois l'année », Samar et ses amis se lisent mutuellement des poèmes en arabe et en français. Taiga accompagne sa femme lors de lectures publiques de poésie, au cours desquelles il semble qu'il lise en français.

Ces lectures collectives, qui se déroulent presque toutes en dehors de cadres scolaires, viennent contredire l'idée que « la lecture authentique » serait nécessairement solitaire<sup>19</sup>. De telles pratiques ne sont pas qu'anecdotiques<sup>20</sup> : certains, comme Chloé, lisent plus régulièrement pour leurs enfants que pour eux-mêmes. Si elles sont rarement prises en compte, c'est aussi à cause d'un autre présupposé, qui veut que les « vraies » pratiques de lecture soient nécessairement silencieuses.

### 3. Façons de lire

#### 3.1. Lectures silencieuses et lectures sonores

La lecture à voix haute, qui est un des piliers de l'enseignement traditionnel, a plutôt mauvaise presse en didactique des langues, en raison notamment de son manque d'« authenticité »<sup>21</sup>. La subvocalisation – soit les imperceptibles mouvements du larynx activés même lors d'une lecture « muette » – a été fréquemment considérée comme le symptôme d'une maîtrise insuffisante de la langue de lecture<sup>22</sup>. Dans les années 1970 à 1990, des travaux de psychologie cognitive promouvant la « lecture rapide »<sup>23</sup>, ont

---

<sup>19</sup> Jeanne-Marie Debaisieux parle de « situations de lecture authentique donc individuelle » ; Nicole Blondeau évoque « cette solitude, qui ressemble à celle de la lecture authentique ». DEBAISIEUX, J.-M., « Une expérience de lecture en langues romanes », *Mélanges CRAPEL*, 2004, p. 122 ; BLONDEAU, N., « La littérature comme métaphore de l'accueil », *Dialogues et Cultures*, 2004, p. 20.

<sup>20</sup> Voir : BURGOS, M., « La lecture à voix haute : un rituel de partage », in EVANS, C. (dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet*, 2011, p. 181-192 ; MARCOIN, D. & F., « Le partage de la lecture », in POULAIN, M. (dir.), *Pour une sociologie de la lecture*, 1988, p. 94-96.

<sup>21</sup> BLONDEAU, N., « La littérature comme métaphore de l'accueil », *Dialogues et Cultures*, 2004, p. 20 ; GRUCA, I., « Le texte littéraire en classe de langue », in BEMPORAD, C. & JEANNERET, T. (coord.), *Études de lettres*, 2007, p. 212-213.

<sup>22</sup> CICUREL, F., *Lectures interactives en langue étrangère*, 1997, p. 10. CORNAIRE, C., *Le Point sur la lecture* [1991], 1999, p. 32 ; COSTE, D., « Lire le sens », *Le Français dans le monde*, 1974, p. 40-44 ; DEVELOTTE, C., « Lire : un contrat de confiance », *Le Français dans le monde*, 1990, p. 52.

<sup>23</sup> « Le mauvais lecteur qui subvocalise, c'est-à-dire qui articule, même imperceptiblement, est alors freiné dans son parcours visuel de lecture. [...] Si la vitesse de lecture est trop faible notamment si le lecteur subvocalise le début d'une phrase (par exemple le sujet) risque d'être évacué, oublié lorsque sera perçu le verbe qui lui correspond, placé à la fin de cette phrase. Le lecteur ne comprenant pas le sens de la phrase revient (inconsciemment) en arrière et recommence le parcours visuel de la phrase. C'est le phénomène de régression qui ralentit et perturbe le processus des mauvais lecteurs. » RICHAUDEAU, F., « Le processus de lecture en six schémas », *Communication et langages*, 1983, p. 13.

convaincu beaucoup de didacticiens de l'inutilité, voire de la nocivité de toutes formes d'oralisation, ne serait-ce que mentale.

Parmi les interviewés, certains assimilent la lecture à voix haute à une pratique scolaire (Gulo, Mi-Ying) et d'autres indiquent ne jamais lire ainsi pour eux-mêmes (Stéphane, Oihana, Sargon, Michael). Quelques-uns font de la lecture à haute voix une stratégie d'apprentissage. Mikel explique que, lorsqu'il a commencé, adulte, à lire des journaux en basque, il avait besoin d'oraliser sa lecture pour relier le basque oral qu'il connaissait au basque écrit qu'il lisait. Lou s'efforce de lire en anglais « à voix haute, pour [s]'entraîner au niveau de l'accent ». Isaac trouve que c'est un bon moyen d'apprentissage linguistique, car la présence de Violeta l'empêchait d'« inventer », de « changer », de « sauter » ou de « rajouter des mots » quand il lui lisait en castillan. Mais une telle lecture peut être d'abord une source de plaisir ; elle l'est en tout cas pour Giselle ([section 2.2](#)), pour Violeta et pour Milda qui déclare lire en arabe à voix haute pour elle seule car elle « aime bien la sonorité de la langue arabe ».

Les avis sur la subvocalisation sont également partagés. Selon Amelia, musicienne, « lecture ça veut dire silence » ; Oihana ne croit pas entendre ce qu'elle lit dans sa tête ; pour Montalbano, Mi-Ying et Michael, la lecture serait d'abord une activité visuelle, peu importe la langue. Stéphane estime oraliser mentalement dans les langues qu'elle pratique le moins. Gulo ne sait que répondre. Giselle, Ush et Lou répondent avec quelque hésitation qu'ils entendent les mots dans leur tête quand ils lisent dans leurs différentes langues. Milda, Taiga, Samar, Dani, Sargon, Akhil, Mikel, Ento, Elvis – qui vérifie lors de l'entretien avec l'emballage d'un paquet de biscuits – et Chloé « entendent » ce qu'ils lisent dans toutes leurs langues. Violeta déclare : “Es como si leía en voz alta pero la leo dentro, sí.” (« C'est comme si je lisais à voix haute mais je lis dedans, oui. »). À l'instar d'Ento, c'est en anglais, sa langue la moins familière, qu'elle aurait le plus de mal à subvocaliser. Samar et Taiga indiquent qu'ils entendent, l'une la voix du narrateur, l'autre les voix des différents personnages et qu'ils s'empêchent de lire à voix haute pour ne pas les « trahir » (Taiga).

*Samar* : [...] Pour moi c'est une grande partie du plaisir, à tel point que par moments, j'ai presque envie de... enfin, j'ai envie de lire à voix haute et après je gâche tout parce que c'est pas la même chose. [*rire*] Et je suis énervée contre moi-même !

*L'enquêtrice* : Et du coup ça t'arrive jamais de lire à voix haute ?

*Samar* : Mais si justement ! C'est quand la sonorité est trop belle et que le passage est trop beau, je me laisse aller et je lis et après c'est nul, ça a tout cassé. C'est mon sale accent ou...

Ces résultats sont moins étonnants quand on sait que de plus récentes recherches en psychologie cognitive ont mis au jour l'activation simultanée – quoique souvent

inconsciente –, chez « le lecteur expert » de ces « deux voies de traitement des mots » que sont « la voie lexicale et la voie phonologique »<sup>24</sup> et ce, quel que soit le système graphique ou la langue utilisée<sup>25</sup>. Loin d'entraver la lecture, la subvocalisation favoriserait même « la compréhension du texte lu et sa mémorisation »<sup>26</sup>.

### 3.2. Lectures linéaires et lectures de consultation

La coexistence de pratiques de lecture linéaire et de lecture de consultation remonte au moins à la Grèce antique<sup>27</sup>. Selon Olivier Donnat, le rythme de vie actuel des sociétés ouest-européennes favoriserait les secondes, sous l'influence des nouvelles technologies et notamment d'Internet, mais également des « besoins croissants d'informations exigés par la vie quotidienne ou professionnelle »<sup>28</sup>. Nicole Robine ajoute que c'est la lecture de consultation qui est principalement enseignée dans les établissements scolaires, que les lycéens apprennent avant tout à « prélever des informations dans les textes »<sup>29</sup>. En didactique des langues, ce sont surtout les « approches globales » qui ont légitimé les lectures de consultation en classe. La prédominance de ces façons de lire, « plus documentaires que littéraires »<sup>30</sup>, dans des contextes d'apprentissage formel est liée à la valeur accrue des modèles « scientifiques et techniques » sur le modèle « humaniste » ou « littéraire ». Pourtant, l'idée qu'un livre se lit du début à la fin reste très prégnante<sup>31</sup> et l'enquêtrice elle-même ne savait pas toujours comment comptabiliser les lectures fragmentées des interviewés.

La plupart des lectures de consultation évoquées par les personnes rencontrées étaient liées à leur activité professionnelle et portaient sur des ouvrages scientifiques. Comme Dani, Samar indique qu'elle se contente souvent de lire des chapitres d'ouvrages ; « pour des recherches » Lou ne va « jamais te lire un livre de A à Z ». Montalbano précise que “un libro de medicina no se empieza ni se acaba” (« un livre de médecine ne se commence pas et ne se finit pas »).

---

<sup>24</sup> DEHAENE, S., *Les Neurones de la lecture*, 2007, p. 53-54.

<sup>25</sup> SPRENGER-CHAROLLES, L., « La dyslexie repensée », in SÉVERAC, P. (dir.), *Lire et écrire*, 2007, p. 172-173.

<sup>26</sup> « Glossaire », in SÉVERAC, P. (dir.), *Lire et écrire*, 2007, p. 315-320.

<sup>27</sup> CAVALLO, G. & CHARTIER, R., « Introduction », in CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, 1997, p. 18-19.

<sup>28</sup> DONNAT, O., « Lecture, livre et littérature. Évolution 1973-2008 », in EVANS, C. (dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet*, 2011, p. 36.

<sup>29</sup> ROBINE, N., « L'acte de lecture reste un phénomène inconnu », in BESSARD-BANQUY, O. (dir.), *Les Mutations de la lecture*, 2012, p. 29-30.

<sup>30</sup> LAHIRE, B., « Formes de la lecture étudiante... », *Sociétés contemporaines*, 2002, lu en ligne.

<sup>31</sup> BAHLOUL, J., *Lectures précaires*, 1987, p. 94 ; ROBINE, N., « L'acte de lecture reste un phénomène inconnu », in BESSARD-BANQUY, O. (dir.), *Les Mutations de la lecture*, 2012, p. 29-30.

*Gulo* : Actuellement [je lis] pour la recherche, hein, donc c'est une lecture très pragmatique. Donc je lis l'introduction, la table des matières, et j'essaie de voir si y'a une partie qui pourrait être utile pour ma recherche. Si c'est le cas, je lis tout de suite cette partie-là, et à partir de là, y'a par exemple des références, des articles qui sont cités, des livres auxquels l'auteur fait référence. J'essaie de lire tout ça mais d'une manière très sélective et pragmatique.

La consultation n'est pas seulement liée au travail ; c'est la forme la plus commune de lecture d'ouvrages de référence (dictionnaires, encyclopédies), de livres d'art et de livres pratiques, comme l'a signalé Michael ([chap. 8 : 1.3](#)). Ce peut également être le cas d'ouvrages littéraires. Quand il s'agit de recueils d'articles ou des œuvres complètes d'un auteur, Montalbano ne lit pas tout et pas dans l'ordre. Comme Samar, il a tendance à « grappiller » dans les recueils de poésie. En fin de compte, il n'y a guère que les romans, les bandes dessinées, les ouvrages jeunesse et une partie des essais de sciences humaines qui seraient lus de bout de bout.

En italien, en français et en portugais, Sargon n'a lu que des “libros de consulta”, parce qu'il manquerait des compétences nécessaires pour “disfrutar una literatura escrita en estas lenguas” (« apprécier une littérature écrite dans ces langues »). Stéphane explique qu'elle a lu à deux reprises le roman *Homo faber* de Max Frisch en allemand : une première fois par petits bouts, parce que « ça me demandait trop d'énergie », et une deuxième « complètement linéairement » quelque temps plus tard – « et là j'ai pas décroché ». Pour tous les autres interviewés, les langues semblent n'avoir guère d'influence sur le caractère plus ou moins suivi de leurs lectures de livres.

### 3.3. Usages du paratexte

L'observation du paratexte, soit des éléments d'un ouvrage qui entourent le texte principal – et les images dans les cas où elles jouent un rôle central – (mentions légales, quatrième de couverture, sommaire, préface, etc.)<sup>32</sup>, est souvent recommandée pour l'exploitation de livres en classe de langue<sup>33</sup>. Chez les interviewés, les composants du paratexte – éléments graphiques exceptés (voir [chap. 10 : 2](#)) – suscitent des intérêts variables. Milda, Gulo et Montalbano déclarent porter une grande attention aux préfaces, postfaces et notes des ouvrages scientifiques et littéraires. Lou était satisfaite de trouver, au début de *La Vie est un songe* de Pedro Calderón, qu'elle a lu en espagnol, « un

---

<sup>32</sup> Le terme « paratexte » est ici employé selon sa définition courante dans le secteur éditorial, plus restreinte que celle qu'en donne Gérard Genette, qui y ajoute des outils de promotion détachés de l'objet-livre (interviews de l'auteur, prières d'insérer, etc.). GENETTE, G., *Seuils*, 1987, p. 10-11.

<sup>33</sup> Voir notamment les intéressantes analyses et propositions de : DA SILVA, M.-M., *Les nouveaux enjeux de l'enseignement de la langue et de la culture d'expression française*, 2013 ; RIQUOIS, E., *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère*, 2009.

préambule qui t'explique comment appréhender la lecture ». Stéphane estime que : « Dans les essais, si, faut lire le paratexte parce que sinon tu rates quand même pas mal de trucs. » Pour les romans, elle se contente généralement de la quatrième de couverture, à l'instar de Taiga et d'Oihana. Avant de lire un roman, Violeta, Isaac et Giselle sont peu enclins à en lire la quatrième de couverture, sans doute pour se réserver un effet de surprise. Pourtant, Amelia, qui déclare ne pas lire le paratexte, commence toujours par jeter un œil à la dernière page du livre. Peut-être ces lecteurs préfèrent-ils se faire leur propre opinion de l'ouvrage ; c'est pour cette raison que Taiga, Samar, Dani et Montalbano lisent volontiers les éléments longs du paratexte en dernier.

*L'enquêtrice* : Et est-ce que tu lis la quatrième ou la préface ?

*Taiga* : Je lis ouais, d'abord, mais la préface non – la quatrième oui comme c'est court. Mais les préfaces, des fois... Quand la préface dépasse dix pages, même cinq pages ça me lasse. Parce qu'une préface c'est souvent un différent auteur, et j'ai pas besoin d'un autre auteur qui m'explique comment lire, ce que lui a apprécié, des choses comme ça. Ça je m'en fous. Je m'en fous, c'est pas mon problème. À la rigueur, après avoir lu un roman, que ce soit préface ou postface, je lis, mais ça m'arrive assez rarement.

Aucune tendance n'apparaît majoritaire chez les lecteurs qui se sont exprimés sur ce point et les langues de lecture semblent ne pas avoir beaucoup d'influence sur leur comportement. Dans les pratiques autonomes de lecture, l'usage du paratexte varie manifestement selon les catégories éditoriales et les préférences individuelles.

### **3.4. Sauts de pages et abandons**

Lectures de consultation exceptées, la plupart des interviewés ne sautent pas de pages, en particulier si le livre qu'ils lisent est une fiction et qu'elle leur plaît. Chloé sautait les pages des romans de Fiodor Dostoïevski qu'on lui imposait à l'école, mais ne le fait pas lors de lectures choisies. Quelques lecteurs avouent cependant lire « en diagonale », comme Isaac, qui sera plutôt tenté de le faire en français langue première, dont les « fioritures » l'énervent. Anne aussi « saute » les descriptions, quel que soit le genre de l'ouvrage. Contrairement à la majorité, Giselle saute surtout des pages dans les romans, rarement dans les essais. Et Mi-Ying a tendance à sauter des pages des polars, pour y revenir ensuite, parce qu'elle a « envie de savoir ce qui se passe à la fin ».

Ceux qui déclarent sauter des pages abandonnent aussi aisément des ouvrages en cours de route. C'est également le cas d'une partie de ceux qui ne sautent pas de pages (Milda, Stéphane, Taiga, Samar, Gulo, Dani, Oihana, Montalbano), ainsi que de Lou et de Sargon. En revanche, certains ont autant de difficultés à interrompre une lecture qu'à sauter des pages. Pour eux, ne pas aller au bout d'un livre est « comme un échec »

(Mikel). Même s'ils pensent que « c'est une merde » (Elvis), ils s'obligent à le finir ou doivent lutter contre une culpabilité féroce, alors que l'auteur n'en saura rien (Violeta).

*Akhi* : [...] des fois quand je commence à lire un livre, je me force à le terminer même si j'aime pas. J'ai rarement de désistement. Parce que pour moi c'est un engagement : si je lis, je finis. Il m'est très rarement arrivé de laisser tomber un livre, même si je l'aime pas du tout. Tandis qu'avec l'Internet je laisse tomber tout de suite. Alors vous voyez, ça change. Un livre c'est vraiment un engagement pour moi. C'est pour ça que je lis peu, mais quand je lis je lis jusqu'au bout.

La langue est rarement la principale raison d'abandonner un livre. Sauf s'il s'agit de premières tentatives dans cet idiome (Violeta en italien, Samar et Stéphane en allemand), les interviewés déclarent ne pas abandonner un livre à cause de difficultés linguistiques, mais parce que cet ouvrage-là ne leur plaît pas. Dani résume les commentaires des autres lecteurs : « Non, c'est pas une histoire de langue, c'est plutôt un problème d'histoire. Ou du style. »

### 3.5. Traces de lecture

L'appropriation de ses lectures passe enfin par des pratiques de familiarisation textuelle et d'affirmation du pouvoir du lecteur sur les livres lus. Non seulement noter une référence ou relever une citation mais surtout, par exemple, s'autoriser à annoter son texte par des appréciations, des jugements, des remarques personnelles [...]. Souligner, surligner, barrer ce qui déplaît aussi. Insérer des marques, des repères matériels, des petits bouts de papier, faire des cornes. Ces gestes de lecteurs balisent la lecture, la mettent en mémoire, la personnalisent en la matérialisant.<sup>34</sup>

Quelques interviewés font de tels gestes lorsqu'ils lisent pour eux-mêmes. Taiga note souvent à la fin d'un livre ce qu'il a apprécié ou pas au fil de sa lecture. Il s'est surpris à écrire en japonais à propos du roman *Syngué Sabour* d'Atik Rahimi, lu en version originale française, alors qu'il a perdu l'habitude d'écrire dans sa langue première. Giselle souligne au crayon dans les essais de sociologie et de philosophie quand elle y trouve « des choses profondes ». Dani et Michael notent « à côté » (carnet ou ordinateur) les passages qui leur plaisent particulièrement. Amelia place des petits bouts de papier entre les pages et recopie les extraits qui l'intéressent.

Ces façons de « personnaliser » la lecture peuvent être des moyens d'appropriation linguistique pour d'autres lecteurs. Bien qu'il rechigne à écrire sur les livres, Montalbano inscrit les mots inconnus qu'il rencontre dans les romans en anglais

---

<sup>34</sup> PRIVAT, J.-M., « Socio-logiques des didactiques de la lecture », in CHISS, J.-L., DAVID, J. & REUTER, Y. (dir.), *Didactique du français*, 2008, p. 133.

d'édition bon marché. Sargon et Violeta prennent parfois des notes quand ils découvrent un mot ou une expression qu'ils ne connaissent pas dans une de leurs langues de lecture. Stéphane prenait des notes quand elle lisait pour ses cours d'allemand. Gulo se souvient que, lors de ses premières lectures en français, il résumait l'intrigue en quelques mots « pour pouvoir, par la suite, reconstituer un peu l'histoire »<sup>35</sup>.

Pour d'autres enfin, les prises de notes et soulignements sont surtout liés à des lectures de « travaux académiques » (Milda) ou « pour le travail » (Samar, Gulo, Stéphane, Akhil). Violeta prenait des notes quand elle était étudiante, “porque mi lectura era más formativa” (« parce que ma lecture était plus formative ») ; elle ne le fait plus depuis qu'elle ne lit que pour se détendre. Isaac réserve ces gestes pour les livres de médecine.

*Isaac* : J'écris sur les livres. Je suis un terroriste. Non, mais j'écris sur les livres, je mets du stylo dessus.

*L'enquêtrice* : Quand c'est un livre scolaire ? Pas les autres ?

*Isaac* : C'est ça.

Dans l'ensemble, les traces de lecture semblent donc surtout associées à des pratiques de lecture d'apprentissage ou professionnelles, plus rarement à des lectures de plaisir, car elles induisent une mise en suspens de l'acte de lire (Violeta, Samar, Montalbano). Elles ne sont que minoritairement utilisées pour pallier des difficultés linguistiques.

### 3.6. Recours aux dictionnaires

Parmi les répondants au questionnaire, 7 ont évoqué des recherches dans le dictionnaire (Q6, Q15, Q26, Q37, Q45, Q56, Q64), justifiées par le besoin de « comprendre chaque mot » (Q6). Ce geste est toutefois considéré comme une « rupture » (Q26), donc une entrave à la lecture. L'usage du dictionnaire n'est systématique que chez un tiers des interviewés. Isaac, Taiga, Giselle, Oihana, Michael, Montalbano, Mikel et Chloé interrompent leur lecture dès qu'ils rencontrent un terme inconnu, pour ne pas « qu'un mot [les] coince dans la compréhension du texte » (Giselle). Les autres ont « la flemme » (Milda) de chercher dans un dictionnaire, activité qu'ils jugent « assez pénible » (Gulo). S'ils ne comprennent pas un mot, à moins qu'il ne soit « déterminant pour la suite » (Stéphane), ils essaient de « le comprendre du contexte » (Anne).

*Elvis* : [...] en anglais j'ai pas un grand vocabulaire – je le parle p'têt pas couramment couramment – mais, comme en basque, je suis capable – ou en français ou en espagnol d'ailleurs – y'a certains mots que j'arrive pas à comprendre, mais je passe. Je ne bute pas dessus.

---

<sup>35</sup> Sur cette stratégie, voir : BAPTISTE, A., « Qu'est-ce que l'aisance en lecture ? », in GODARD, A. & al. (dir.), *L'Expérience de lecture et ses médiations*, 2011, p. 230.



La rencontre de termes inconnus n'est, en effet, pas limitée aux lectures en langues étrangères. D'autres d'interviewés signalent qu'il leur arrive de ne pas comprendre des mots quand ils lisent dans (une de) leur-s langue-s première-s (Stéphane, Isaac, Taiga, Samar, Dani, Akhil, Michael, Montalbano, Chloé). Sargon et Lou auraient tendance à chercher le sens d'un mot lors de lectures de langues qu'ils maîtrisent bien, parce qu'ils s'attendent moins à découvrir des termes nouveaux et que cela suscite leur curiosité.

Qu'elles soient rares ou régulières, les recherches dans les dictionnaires sont multiformes. Certains préfèrent les dictionnaires bilingues (Taiga, Samar, Oihana) ; d'autres, les unilingues (Violeta, Isaac, Gulo, Sargon, Chloé) ; d'autres enfin utilisent des dictionnaires des deux types en fonction des langues et de l'endroit où ils se trouvent (Stéphane, Dani, Giselle). Il peut s'agir de dictionnaires en ligne (Isaac, Akhil), imprimés (Anne, Taiga, Giselle) ou les deux (Violeta, Samar, Michael, Montalbano). Enfin, des lecteurs n'hésitent pas à solliciter leurs proches, notamment leur conjoint, pour éviter d'avoir à chercher le sens d'un terme (Violeta, Stéphane, Isaac, Dani, Akhil).

### 3.7. Relectures

Les relectures intégrales pour mieux saisir un livre qu'on n'a pas compris pour des raisons linguistiques sont rares dans ce corpus – seule Stéphane mentionne la relecture d'un roman en allemand ([section 3.2](#)). Les relectures pour cette raison concernent plus fréquemment de brefs passages (Oihana, Elvis, Montalbano, Lou). Milda a bien lu trois fois *Les Constructions sociales de la réalité* de Peter Berger et Thomas Luckmann, traduit de l'anglais au français, mais c'était à cause de la complexité théorique et non linguistique de l'ouvrage, qui est devenu son « bouquin phare ».

Les relectures peuvent en effet s'inscrire dans la formation intellectuelle et personnelle des lecteurs. Gulo envisage de relire des œuvres de philosophie politique qui lui ont plu, « pour approfondir ». Giselle « reprend » de temps à autre *Ligne d'horizon* de Jacques Attali. Michael relit « tous les six mois » *Comment se faire des amis* de Dale Carnegie, méthode de développement personnel adaptée au monde de l'entreprise, et des tragédies grecques qui donnent : « un sens intéressant aux rapports entre les gens ». Pour Franck, trois livres méritent relecture : *Le Prince* de Niccolò Machiavelli, *L'Art de la guerre* de Sun Tzu et *The Tragedy of Great Power Politics* de John Mearsheimer. Montalbano a lu une dizaine de fois *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry.

On a déjà évoqué ([chap. 8 : 4.2](#)), les relectures de livres en différentes langues à des fins « linguistiques », soit par curiosité pour la traduction, soit pour lire en version originale un ouvrage déjà familier grâce à une lecture préalable en traduction, soit par désir

d'apprendre la langue de lecture, qui peut ne pas être celle de la version originale. Si ces relectures d'un ouvrage en plusieurs langues apparaissent relativement fréquentes, elles portent surtout sur des livres que les lecteurs ont aimés. Un seul des 28 livres déclarés comme lus en différentes langues dans les questionnaires n'aurait pas été apprécié.

La relecture semble, en effet, d'abord motivée par le désir de retrouver le plaisir suscité par une ou plusieurs lectures préalables. Les retrouvailles peuvent être fragmentaires : Taiga relit des passages de romans de Georges Perec ou de Haruki Murakami. Samar pioche dans les recueils de nouvelles celles qu'elle a préférées. Stéphane relit des « grands classiques » en anglais et en français « parce que la langue est superbe, parce que les situations sont bien décrites ». Chloé relit ce qui l'« a vraiment intéressée ». Montalbano a relu deux fois, à des périodes charnières de sa vie, *Le Seigneur des Anneaux* que son père lui lisait quand il était enfant. C'est que les relectures sont aussi une façon de mesurer le temps passé, de constater ses propres évolutions et de conjurer l'oubli inéluctable des livres lus (Milda, Stéphane, Violeta, Samar, Dani). Mais, pour les relectures comme pour le reste, l'unanimité n'est pas au rendez-vous : Isaac, Mi-Ying, Akhil, Mikel ne relisent guère de livres et Oihana, « pas souvent ».

## 4. Difficultés de lecture

### 4.1. Déséquilibres entre les langues

*Violeta*: [...] Yo conozco bien el español, el catalán y me siento como son mis idiomas y luego, en francés y en inglés soy capaz de leer y incluso de hablar pero no cómodamente. Sin embargo leo en las cuatros idiomas, en diferentes niveles y diferentes ritmos pero consigo.<sup>36</sup>

Ces propos de Violeta illustrent bien le caractère « déséquilibré » des compétences et usages des langues d'un même répertoire linguistique<sup>37</sup>. Presque tous les interviewés déclarent lire avec différents degrés de confort dans leurs langues respectives.

Dans nombre de travaux de didactique et de psychologie cognitive, l'aisance en lecture paraît conditionnée par l'ordre d'appropriation des langues. On lirait toujours mieux dans sa « langue maternelle », sa « L1 », que dans une « L2 » ou « LE ». Les « non natifs », même « les quasi-bilingues », ne pourraient jamais être aussi performants que

---

<sup>36</sup> *Violeta* : [...] Je connais bien l'espagnol, le catalan et j'ai le sentiment que ce sont mes langues et après, en français et en anglais je suis capable de lire et également de parler mais pas aisément. Cependant je lis dans les quatre langues, avec différents niveaux et différents rythmes mais j'y arrive.

<sup>37</sup> COSTE, D. & al., *Compétence plurilingue et pluriculturelle* [1997], 2009, p. 19 ; MOORE, D., *Plurilinguismes et école*, 2006, p. 179.

les « natifs »<sup>38</sup>. Une trop grande attention des lecteurs alloglottes aux « aspects linguistiques, littéraires du texte »<sup>39</sup>, soit à des indices « de bas niveau », liés à la forme plutôt qu'au contenu, rendrait leur lecture plus lente et coûteuse en termes cognitifs, ce qui altérerait leur compréhension<sup>40</sup>. Ces travers cumulés condamneraient les lecteurs en langues étrangères à n'être jamais que de « mauvais lecteurs »<sup>41</sup>.

#### 4.1.1. Principales difficultés linguistiques

Les interviewés déclarent avoir – ou avoir eu par le passé – des difficultés à lire en langues étrangères pour différentes raisons. La méconnaissance du « vocabulaire » est la plus souvent invoquée (Stéphane, Violeta, Isaac, Taiga, Samar, Dani, Giselle, Oihana, Sargon, Akhil, Mi-Ying, Lou). Les obstacles lexicaux fluctuent cependant selon les variétés géographiques et historiques de ces langues (Samar, Oihana, Akhil, Michael), ainsi que les registres de langue (Gulo, Dani, Ush).

Quelques lectrices évoquent des difficultés dues à la (morpho)syntaxe : Violeta et Chloé ont parfois de la peine à se retrouver dans les temps verbaux français ; Dani avait, à ses débuts, du mal avec « la construction de la phrase » en turc.

*Oihana* : [...] Les phrases elles sont méga compliquées [en basque], pour les comprendre c'est hyper dur. C'est dur à comprendre parce que tu dois comprendre où il est le verbe, comment c'est foutu et tout. Et du coup j'ai pas encore les automatismes. Alors qu'à l'oral, je sais pas, ça va bien plus vite le sens de la phrase.

Lire dans un système graphique dont ils sont moins familiers demande d'importants efforts à certains lecteurs. Chloé a mis quelque temps à s'habituer à l'écriture latine. Gulo peine à lire en sorani, langue kurde transcrite avec l'alphabet arabe. Sargon explique qu'il ne lui a pas été difficile de lire des langues à alphabet latin car il a été très tôt familiarisé avec deux systèmes d'écriture, l'araméen et l'arabe. L'initiation précoce à plusieurs systèmes graphiques n'a cependant pas les mêmes effets sur tous. Si pour Samar, scolarisée en français et en arabe, l'apprentissage des écritures du russe et de l'hébreu n'aurait guère soulevé de difficultés ([chap. 7 : 5.2](#)), Ush, scolarisé en hébreu et en anglais, a eu bien du mal à apprendre à lire l'arabe. Bien qu'elle ait très tôt appris le russe, Milda peine à lire dans cette langue, beaucoup plus qu'en arabe qu'elle a

---

<sup>38</sup> COIRIER, P., GAONAC'H, D. & PASSERAULT, J.-M., *Psycholinguistique textuelle*, 1996, p. 211 ; LAMBERT, M. & VOUTSINAS, N., « La compréhension en langue étrangère », *Letras*, 2005, p. 69-86.

<sup>39</sup> GAONAC'H, D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, 1991, p. 166.

<sup>40</sup> CORNAIRE, C., *Le Point sur la lecture*, 1999, p. 42-45 ; ; FRASER, C. A., « Lire avec facilité en langue seconde », *La Revue canadienne des langues vivantes*, 2004, p. 135-160.

<sup>41</sup> GAONAC'H, D., « Lire dans une langue étrangère », *Revue française de pédagogie*, 1990, p. 75-100. Les usages tous azimuts de ces travaux de psychologie cognitive en didactique des langues ont été critiqués par : SOUCHON, M., « Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère », *Semen*, 1995, lu en ligne.

découvert à l'université. Enfin, Taiga et Mi-Ying n'ont eu aucun mal à lire en alphabet latin, car les systèmes graphiques japonais et chinois seraient bien plus « compliqués ».

#### **4.1.2. Langues étrangères et langues premières**

Afin de justifier leur préférence pour une ou plusieurs langues de lecture, 5 étudiants interrogés ont invoqué une plus grande vitesse de lecture dans leur langue première (Q15, Q16, Q40, Q44, Q67). Plus de la moitié des interviewés estiment qu'ils lisent plus vite dans une ou plusieurs de leurs langues premières (Stéphane, Isaac, Gulo, Dani, Oihana, Sargon, Akhil, Mi-Ying, Franck, Montalbano, Elvis, Chloé, Lou)<sup>42</sup>. Néanmoins, beaucoup signalent que les écarts de vitesse sont minimes et, même quand ce n'est pas le cas, cela ne les empêche pas de lire et de comprendre des livres en d'autres langues. Près d'un tiers pensent lire plus rapidement dans des langues premières *et* étrangères, sans différence notable (Milda, Violeta, Taiga, Samar, Giselle, Michael, Mikel)<sup>43</sup>.

Pour Dani, Oihana et Akhil, les lectures en langues étrangères seraient plus fatigantes que dans leur-s langue-s première-s. En revanche, Milda ne fait plus de distinction entre le français et le lituanien, « anglais oui, c'est plus fatiguant parce que je lis moins » ; Stéphane n'a plus aucun mal à se concentrer en anglais alors que, en allemand, il n'y a que des articles qu'elle est « capable de lire en faisant autre chose » ; chez Mikel, la frontière passe entre l'anglais et le basque, dont la lecture représente un effort, l'espagnol et le français, dont la lecture ne lui coûte « pas du tout » ; etc. En outre, la langue est loin d'être le seul facteur de « décrochage ». Le fait d'être déjà fatigué au moment d'ouvrir le livre est tout aussi déterminant (Stéphane, Samar, Dani, Lou).

Lire dans une langue première ne garantit pas contre les obstacles d'ordre linguistique. N'ayant pas été scolarisés dans (une de) leur-s langue-s première-s, Mikel, Elvis et Gulo rencontrent bien plus de difficultés à lire respectivement en basque et en zazaki. Même quand la lecture s'effectue dans une première langue de scolarisation, les lecteurs peuvent éprouver une certaine gêne<sup>44</sup>. On a vu que près de la moitié des interviewés déclarent rencontrer des termes inconnus lorsqu'ils lisent dans leurs langues premières

---

<sup>42</sup> Sauf dans le cas de l'espagnol pour Elvis, il s'agit de premières langues de scolarisation ; pour Sargon et Lou, ce n'est pas la toute première langue de scolarisation (kurde, basque), mais la langue dominante dans le contexte de leur enfance (arabe, français) dans laquelle ils lisent le plus vite. Le caractère « maternel » ou « familial » d'une langue n'a aucun rapport avec la vitesse de lecture : Gulo ne lit pas plus vite en zazaki, ni Sargon en araméen, ni Franck en albanais, etc.

<sup>43</sup> 4 lecteurs ne se sont pas prononcés, soit qu'ils ne savaient pas (Amelia, Ush), soit qu'on ne leur a pas posé la question (Anne, Ento).

<sup>44</sup> C'est également le cas de lecteurs présentés comme monolingues : « Quatre ans après leur entrée au collège, une proportion non négligeable des adolescents interrogés déclarent qu'il leur arrive, quand ils lisent, de suivre la ligne avec le doigt (18 %), de lire tout haut (37 %) ou de relire plusieurs fois la même phrase (55 %). Mais ils ne sont que 12,4 % à conserver de mauvais souvenirs de leurs premiers pas dans le monde de l'écrit. » BAUDELLOT, C. & al., *Et pourtant, ils lisent...*, 1999, p. 44-45.

de scolarisation ([section 3.6](#)). Comme Chloé en ukrainien, Ush signale que, « quand [il n'a] pas lu l'hébreu depuis un moment, parfois [il se] trompe » : « Je dois relire la phrase pour comprendre si c'est ce mot ou un autre mot. » Bien qu'elle ait appris à lire dans une *ikastola*, Lou déclare : « Pour moi c'est plus facile de lire en espagnol qu'en basque, par exemple. Parce qu'au niveau de la structure et tout ça, c'est vrai que ton cerveau il se déshabitue très vite... »

Michael a plus de peine à lire en allemand « classique », sa langue (grand-)maternelle, dans laquelle il a été partiellement scolarisé, qu'en français ou en anglais.

*Michael* : Alors... Bon ben j'ai lu des livres en allemand mais c'était à l'époque de ma scolarité. Puis c'est vrai que depuis j'ai plus lu... j'ai plus vraiment lu. Mais c'est vrai que comme c'est ma langue maternelle, je suis quand même moins à l'aise – je suis toujours à même de lire dans cette langue, mais c'est vrai que par là où je vis, qui est un environnement francophone, et par mon travail qui est un environnement anglophone, c'est plutôt ces deux langues que je privilégie à l'heure actuelle. [...] Donc... dès que... dès que c'est des discussions un peu poussées ou dès que c'est des lectures qui deviennent un petit peu – qui vont un peu plus dans le fond des choses, là c'est clair que je préfère largement avoir une traduction en français.

Isaac estime que, pour ce qui est de la syntaxe, l'anglais est plus facile à lire que « les langues romaines », dont son français familial et scolaire. Amelia, élevée en espagnol et en français, trouve elle aussi que, l'anglais, « c'est moins compliqué ». Un étudiant brésilien de 25 ans préfère lire des ouvrages « complexes » en anglais qu'en portugais, « vu que la langue en soi ne peut pas se compliquer trop [*sic*] » (Q68).

Contrairement à l'idée répandue en didactique des langues étrangères<sup>45</sup>, les langues premières ne sont pas toujours plus « faciles » à lire que les autres. La ligne de partage passe moins entre langues premières et langues étrangères, qu'entre langues dans lesquelles on lit plus ou moins. Que ce soit à propos de la vitesse, des difficultés, de la concentration, les interviewés s'accordent sur le fait que le confort en lecture est surtout lié à la régularité des pratiques de lecture dans une langue : « c'est vraiment une histoire d'habitude » (Stéphane). 6 répondants au questionnaire ont indiqué par des expressions adverbiales (« pour l'instant », « peu à peu », etc.) que leurs compétences lectorales dans leurs différentes langues évoluent ou sont susceptibles d'évoluer au fil du temps (Q6, Q7, Q16, Q27, Q76, Q78). Or, on a vu que les principales langues de lecture de livres n'étaient pas toujours des langues premières ([section 1.3](#)).

---

<sup>45</sup> Quelques travaux de didactique relativisent néanmoins les différences de difficultés lectorales entre langues premières et étrangères : BAPTISTE, A., « Qu'est-ce que l'aisance en lecture ? », in GODARD, A. & al. (dir.), *L'Expérience de lecture et ses médiations*, 2011, p. 219 ; RUI, B., *La (Re)construction de sens dans la lecture des textes en L1, L2*, 1997, p. 334-335 ; TAILLEFER, G., « De la lecture en L1 à la lecture en L2 : passage réussi ? », in GROSSMANN, F. & SIMON, J.-P. (dir.), *Lecture à l'université*, 2004, p. 77.

## 4.2. Obstacles autres que linguistiques

Plusieurs lecteurs rappellent que la vitesse de lecture dépend beaucoup du livre lu (Taiga, Franck, Michael, Montalbano, Lou). Bien que manque d'intérêt et lenteur soient souvent associés, Violeta indique qu'elle peut lire plus vite un livre ennuyeux et ralentir délibérément sa cadence pour faire durer le plaisir lorsqu'elle apprécie un livre<sup>46</sup>. Akhil signale qu'il a mis neuf mois à lire *La Montagne magique* de Thomas Mann, traduit en anglais, parce qu'il s'est « adapté au rythme du livre » et en a retiré un agrément certain. La qualité de la concentration varie, elle aussi, en fonction du thème du livre, de son genre éditorial, du style de l'auteur et de l'intérêt éveillé chez le lecteur (Milda, Stéphane, Violeta, Isaac, Amelia, Taiga, Samar, Anne, Lou). Vitesse et confort de lecture ne dépendent donc pas uniquement des langues utilisées.

### 4.2.1. Difficultés dues aux catégories et genres éditoriaux

On a vu qu'une partie des lecteurs éprouvaient des difficultés à lire de la fiction ([chap. 8 : 1.5](#)) alors que, pour d'autres, les ouvrages scientifiques sont plus ardues. Dani et Mikel disent qu'ils ont « du mal » à lire des romans de science-fiction et Gulo, des polars, en quelque langue que ce soit. Des propos similaires reviennent dans la bouche de plusieurs lecteurs à propos des bandes dessinées. Mikel indique que, si la BD n'était « pas [s]on truc » pendant longtemps, c'est qu'il n'a « pas été éduqué à la bande dessinée » et Milda se dit « nouvelle dans le monde de la BD ». Giselle n'a « jamais compris les bandes dessinées », qu'elle découvre avec son petit-fils. Violeta explique qu'elle ne « profite » pas assez des dessins, parce qu'elle lit “demasiado rápido” (« trop vite ») en prêtant plus d'attention à “las palabras” (« les mots »).

*Gulo* : Ça, c'est un problème chez moi. J'arrive pas [à lire des BD] ! Je suis complètement bloqué. J'arrive pas. Quelle que soit la langue, j'arrive pas. Je... Je sais pas. Je comprends pas. Peut-être que quand j'étais petit j'ai jamais eu ça, donc le rapport à l'image... J'arrive pas en tout cas. J'ai essayé mais, non, j'ai des difficultés. Je suis un handicapé en la matière.

Contrairement à sa réputation, la bande dessinée apparaît comme une catégorie « difficile » pour ceux qui n'ont pas été habitués à en lire dans leur enfance et nécessiterait, comme le polar et la SF, « une forme d'alphabétisation au genre »<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> « Il a été prouvé [...] que les émotions ressenties exerçaient une influence sur la vitesse de lecture du lecteur qui ralentit lorsque ce dernier est en train de lire un passage qu'il estimera être son préféré ou qui a un intérêt pour lui. À l'inverse, la cadence de lecture peut s'accélérer si ce même lecteur est pressé de connaître la suite jugeant par là même le passage excitant. » ROCH-VEIRAS, S., « Les émotions suscitées par un texte en langue étrangère chez un compreneur-apprenant », *Synergies Espagne*, 2009, p. 227.

<sup>47</sup> COLLOVALD, A. & NEVEU, E., *Lire le noir*, 2004, p. 175.

L'opacité d'un genre est parfois limitée à la production de certaines langues, mais pas pour des causes linguistiques. Giselle trouve « les poèmes français très difficiles » pour une raison « culturelle », alors qu'elle n'a jamais rien senti de tel dans la poésie en portugais, langue qu'elle a beaucoup moins lue. Gulo a, lui aussi, de la peine avec la poésie en français, alors qu'il en lit sans mal en turc. Anne a beau « adore[r] » les bandes dessinées franco-belges, elle n'« aime pas les dessins » des comics anglo-saxons.

#### **4.2.2. Difficultés textuelles**

La concentration et la compréhension peuvent être altérées par le mode narratif ou le style d'écriture, c'est-à-dire les caractéristiques d'un texte précis. Stéphane se sent « perdue » dans « certains romans » avec « des styles narratifs différents », « quand c'est trop entremêlé ». Comme Isaac, Samar est parfois confuse « quand il y a trop de personnages » et éprouve le besoin de revenir en arrière « pour [s]e rappeler qui est qui ». Un ouvrage de l'historien François Furet donne du fil à retordre à Milda, parce qu'il est « interminable » et que l'auteur ne « suit pas vraiment les lignes ». Oihana est parfois confrontée à des livres auxquels elle « ne compren[d] rien », à cause du style de l'auteur ou parce que « y'a pas vraiment d'histoire ». Elvis trouve que Stephen King est « très difficile à lire » : « il a une façon d'écrire qui me coûte ». Anne s'« ennue » dans les romans en allemand de Thomas Mann ou Stephan Zweig, qui « ont écrit à un moment où on avait tout le temps, tout le loisir de lire les descriptions, les détails, les émotions ». Dani aurait « beaucoup plus de difficultés » à lire aujourd'hui les classiques littéraires qu'elle lisait plus jeune. Quelle que soit la langue de lecture, il y a bien des textes plus pénibles à lire que d'autres pour un individu particulier à un moment donné<sup>48</sup>.

#### **4.2.3. Références culturelles obscures**

Les lecteurs interrogés sont parfois confrontés par des références culturelles qu'ils ne comprennent pas. Dans les essais de sciences humaines en anglais ou en français, Milda ne saisit pas toujours les « clins d'œil à la littérature ». Akhil évoque des allusions à « des faits qui [lui] sont inconnus », surtout dans des livres en castillan. C'est dans des ouvrages écrits dans sa langue première que Giselle a pu rencontrer « des choses qui renvoyaient à la culture espagnole [qu'elle] ne comprenai[t] pas ». La non-compréhension de détails culturels serait particulièrement gênante quand elle empêche de saisir l'humour d'un texte, comme le remarque Isaac à propos de « blagues » dans

---

<sup>48</sup> Sur les difficultés dues aux structures narratives et aux genres discursifs des textes, voir : ALBERT, M.-C. & SOUCHON, M., *Les Textes littéraires en classe de langue*, 2000, p. 134 ; SOUCHON, M., « Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère », *Semen*, 1995, lu en ligne.

des romans contemporains lus en VO espagnole ou Mikel au sujet d'« un livre écrit par un Nord-Américain », qu'il a lu traduit en français : « je pense que l'auteur voulait nous faire rire, mais j'arrivais pas vraiment à rire. Et il me manquait en effet des codes. »

Ces « codes » ne sont pas toujours plus transparents quand on lit des ouvrages provenant de territoires familiers. Isaac explique que « les références littéraires et tout » lui rendent « la lecture beaucoup plus pesante », même en français, sa langue première.

*Isaac* : Ben là maintenant ça me paraît plus facile en catalan ou en espagnol, parce que je vis là, donc j'ai plus de bagage culturel de là maintenant, mais... [...] Ben ça dépend du livre, si tu veux, mais si c'est un livre qui est un peu actuel, qui est un peu... ça dépend du style de l'écrivain, quoi. Puis ça dépend du milieu de l'écrivain : je pourrais vivre en France et toujours pas comprendre les citations qu'il fait ou les... Tu vois ce que je veux dire ? Mais donc c'est ça, les références que y'a, autant culturellement que socialement que tout quoi, du monde du personnage ou du machin qu'y a, si tu vis pas dans le même pays ou le même milieu ben c'est un obstacle à la lecture.

Pour Samar, l'opacité culturelle dépend, non seulement du cadre, mais aussi de l'époque où est située un récit. Un constat identique amène Ush à relativiser les potentielles différences entre sa propre compréhension d'un roman d'Honoré de Blzac se déroulant à Paris en 1830 et celle de l'enquêtrice qui a grandi en France, puisque tous deux connaissent la ville et que, vu les évolutions sociales qui ont eu lieu depuis, des lecteurs contemporains, parisiens ou non, ne peuvent que se sentir « éloignés ».

### 4.3. Réactions aux difficultés

Parmi les répondants au questionnaire, 4 préfèrent lire dans leur langue première, entre autres parce que les références culturelles (humour, histoire, littérature) leur seraient plus familières (Q28, Q50, Q58, Q63). Cependant, admettre sa possible méconnaissance de références culturelles et y voir un inconvénient apparaissent, dans les entretiens, comme deux choses différentes. Beaucoup de lecteurs n'y font guère attention ou ne se sentent pas gênés outre mesure<sup>49</sup> (Stéphane, Violeta, Amelia, Taiga, Gulo, Dani, Giselle, Oihana, Anne, Ush, Franck, Michael, Elvis, Chloé, Lou). Ce n'est pas en lisant mais après coup que Milda croit avoir mal compris des allusions culturelles. Ce sont des interventions externes qui lui donnent le sentiment d'être une lectrice *étrangère*.

*Milda* : Et, apparemment, je les saisis pas toutes, les références. [...] C'est surtout en arabe qu'y a des références que je saisis pas. Mais en français un peu aussi. [...] je m'aperçois pas que je saisis pas. [...]

---

<sup>49</sup> C'est également le cas d'une bonne partie des apprenants de FLE à l'université interrogés dans : BUCHS, A. & MORAZ, M., « Littérature et contextes », in BEMPORAD, C. & JEANNERET, T. (coord.), *Études de lettres*, 2007, p. 139-140.



C'est quelqu'un qui doit me dire : « Ah non, mais c'est comme ça, c'est pour ça qu'il a dit ça, et c'est ça. » Et là je comprends, et là c'est dérangent parce que je l'ai lu et j'ai pas compris. Pour moi c'est dérangent parce que t'as investi ton temps et ta volonté et t'as pas eu le même résultat que les autres.

Pour quelques lecteurs, non seulement les éléments culturels inconnus ne sont pas incommodes, mais ils y voient « une source de plaisir » (Samar), « una riqueza », (« une richesse », Sargon), quelque chose de « très attirant » (Mikel). Comme l'a noté Dominique Maingueneau, la divergence des codes des auteurs et des lecteurs peut faire « partie intégrante du plaisir » de lire, en suscitant « un sentiment de dépaysement »<sup>50</sup>.

Concernant les obstacles linguistiques, nombre de travaux portent sur le seuil de compétence au delà duquel les individus peuvent accéder à des textes longs en langue étrangère. Dans le CECRL, le niveau permettant de lire des livres en langue étrangère n'est pas vraiment précisé, étant donné la multiplicité des supports possibles, mais cette activité semble surtout abordable pour les utilisateurs « indépendants » ou « expérimentés »<sup>51</sup>. Pourtant, beaucoup de chercheurs préconisent la lecture de littérature – généralement d'extraits – dès les débuts de l'apprentissage d'une langue<sup>52</sup>.

Les promoteurs de la « lecture extensive » sont très attentifs aux degrés de difficulté des ouvrages intégraux dont ils conseillent la lecture. Les apprenants sont « libres » de choisir les livres, à condition qu'ils ne jettent pas leur dévolu sur des ouvrages qui ne correspondraient pas à leur niveau, préalablement défini par l'enseignant sur la base d'une connaissance d'au moins 90 % – l'idéal étant 98 % – du lexique d'une page. À la moindre gêne, les apprenants doivent cesser leur lecture et prendre un livre plus adapté à leur niveau. Tout en cherchant à rapprocher les pratiques de lecture scolaires des pratiques extra-scolaires, Julian Bamford et Richard Day tiennent à ce que les apprenants ne se lancent dans la lecture de « native books », « written for native speakers of English », qu'une fois qu'ils disposent de la même compétence linguistico-lectorale que les « natifs »<sup>53</sup>.

---

<sup>50</sup> MAINGUENEAU, D., *Pragmatique pour le discours littéraire* [1990], 2005, p. 35.

<sup>51</sup> La compétence de lecture de « textes » autres que les formulaires ou la correspondance commence au niveau B1, l'apprenant devenant apte à lire des « textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à [s]on travail ». Il peut alors *parler* d'« un livre », mais il n'est pas dit qu'il l'ait lu dans la langue cible : ce n'est qu'à partir du niveau B2, qu'il serait possible de « comprendre un texte littéraire contemporain en prose ». Cette compétence s'affine au niveau C1, puisque l'apprenant devient capable de « comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et [d']en apprécier les différences de style ». Et au niveau C2, il a enfin accès à « un ouvrage professionnel » ou « une œuvre littéraire » et peut en faire la critique par écrit. CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues* [2000], 2001, p. 26-27.

<sup>52</sup> Entre autres : CERVERA, R., « À la recherche d'une didactique littéraire », *Synergies Chine*, 2009, p. 46 ; MACHUCA, R., « Privilégier le texte littéraire », *Le Français dans le monde*, 2004, p. 26-27 ; RIQUOIS, E., *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère*, 2009, p. 84.

<sup>53</sup> BAMFORD, J. & DAY, R. R., « Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading », *Reading in a Foreign Language*, 2002, p. 137-139; EXTENSIVE READING FOUNDATION, *Guide to Extensive Reading*,

S'ils avaient suivi ces principes, la plupart des interviewés n'auraient jamais ouvert les livres qu'ils ont lus en langues étrangères. Elvis a lu les « deux mille cinq-cents pages » du « très difficile » *The Dome* de Stephen King. La syntaxe du basque a beau rendre ses lectures laborieuses, Oihana n'en continue pas moins de lire dans cette langue. Taiga s'entête à lire des œuvres de Samuel Beckett ou de Jacques Derrida qui lui donnent « beaucoup de mal ». Alors qu'il trouvait le récit « très difficile à suivre », Gulo a été jusqu'au bout de *La Chute* d'Albert Camus, parce que « c'était trop beau ».

*Stéphane* : Mais avec l'allemand, j'avais une technique différente de l'anglais, c'est qu'avec l'allemand j'ai commencé tout de suite par lire des textes très difficiles, qui étaient – qui sont toujours – très difficiles pour mon niveau de langue [...]. Donc j'ai commencé directement par lire des grands classiques de la littérature allemande du XX<sup>e</sup> siècle et puis j'ai pas – j'ai pas les outils... lexicaux, on peut dire. [...] Mais, à la limite, si je voulais vraiment que ce soit super efficace, faudrait que je lise des livres moins difficiles, et puis que je me fasse des fiches de vocabulaire en parallèle. Mais ça, ça me barbe !

Des chercheurs ont constaté que les compétences linguistiques n'ont qu'une incidence limitée sur la compréhension écrite des apprenants<sup>54</sup>, et que même un lecteur « novice » peut établir une « forme de communication avec le texte »<sup>55</sup>. On a vu ([section 3.6](#)) que la plupart des interviewés se contentent d'une compréhension approximative<sup>56</sup> : « En fait, t'as pas besoin de connaître tous les mots pour comprendre ce qui est dit. C'est fou hein ! » (Mi-Ying). Stéphane préfère qu'il n'y ait pas de glossaire dans les romans d'Amitav Ghosh, parce que ça la pousse à faire « un travail d'imagination » : « c'est tout un monde que tu te recrées toi-même ». Son témoignage et celui d'Oihana contredisent les définitions de la lecture qui l'assimilent à la compréhension. Stéphane indique qu'il lui arrive d'être « complètement happée par le style » tout en étant « incapable de raconter l'histoire », comme si elle lisait « dans un demi-sommeil ».

*Oihana* : Ben, j'aime bien des fois lire et... comme tu vois quand t'écoutes des gens parler dans une autre langue, des fois tu fais attention et tout, et des fois t'arrêtes de faire attention et c'est agréable je trouve comme sensation de comprendre sans comprendre. [...] Des fois je lis et c'est plus reposant que lire vraiment. Mais ça sert plus à rien du coup, mais des fois après du coup je relis bien, mais des fois je

---

2011, p. 2-3. Voir aussi : FRASER, Carol A., « Lire avec facilité en langue seconde », *La Revue canadienne des langues vivantes*, 2004, p. 135-160.

<sup>54</sup> SOUCHON, M., « Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère », *Semen*, 1995, lu en ligne.

<sup>55</sup> PASTOR DE DE LA SYLVA, R., « Le repérage des traces de subjectivité dans la construction de la relation lecteur-scripteur », *AILE*, 2000, lu en ligne.

<sup>56</sup> Des résultats similaires apparaissent dans d'autres travaux de didactique : BEMPORAD, C., « Attitudes et représentations face à la lecture littéraire en italien langue étrangère », in BEMPORAD, C. & JEANNERET, T. (coord.), *Études de lettres*, 2007, p. 109-110 ; BUCHS, A. & MORAZ, M., « Littérature et contextes », *ibidem*, p. 136-137.

lis juste comme ça. Je regarde quoi. Comme quand tu écoutes les gens parler, tu écoutes la musique des fois.<sup>57</sup>

Sur les 48 répondants au questionnaire ayant évoqué des différences de confort et de facilité de lecture entre leurs différentes langues, seulement 25 ne préfèrent lire que dans des langues premières. Les 23 restants ont d'autres raisons (voir [chap. 11 : 1.1](#)) de « préférer » lire *aussi* dans des langues étrangères. Ces données amènent à nuancer l'impact des difficultés linguistiques sur les pratiques de lecture autonomes. Le genre éditorial<sup>58</sup>, le degré de familiarité ou d'intérêt pour le sujet, la relation qui s'établit avec le texte et, le cas échéant, les illustrations, sans oublier l'« état d'esprit » du lecteur, ses habitudes en matière d'abandon ([section 3.4](#)), son degré de fatigue générale ([section 4.1.2](#)) et ses raisons de vouloir lire tel ouvrage dans telle langue ([chap. 6](#)) comptent sans doute autant que ses compétences linguistiques pour mener à bien voire pour apprécier la lecture d'un livre, en langue étrangère comme en langue première.

Le cloisonnement strict des ouvrages par niveaux apparaît d'autant moins pertinent que quelques interviewés observent des évolutions de leurs compétences linguistiques, non seulement à moyen ou long terme ([section 4.1.2](#)), mais aussi au cours de la lecture d'un même livre. Milda explique que : « C'est toujours plus difficile d'entrer dans le bouquin. Dans toutes les langues. En arabe surtout. » Comme Oihana, Isaac constate qu'« à la fin du livre tu lis beaucoup mieux qu'au début ». Stéphane recourt à des métaphores sportives : « L'espagnol c'est comme la natation, ou le vélo [...] Au début t'as les jambes lourdes, et puis après c'est... c'est ça. »

Marie-José Barbot a remarqué que des apprenants de langue dans un centre de ressources prêtaient fréquemment attention l'« indication de niveau » figurant sur les documents... pour ne pas s'y conformer, préférant « le niveau supérieur »<sup>59</sup>. On comprend mieux ce paradoxe quand on sait le profit symbolique que peuvent tirer les individus de leurs pratiques culturelles en langues étrangères et la fierté qui découle souvent du fait de lire en version originale ([chap. 6 : 3.1 & 4](#)). Ne choisir ses lectures qu'en fonction de ses compétences, comme ne lire que des livres « en langue facile » ([chap. 8 : 2.2.1](#)), ainsi que le préconisent Julian Bamford et Richard Day<sup>60</sup>, revient à se

---

<sup>57</sup> Ces deux lectrices ne seraient pas seules dans ce cas, comme en témoigne cet extrait de roman : « 'I've already had a bottle of wine. [...] I drank it and read Rilke in German.' 'You don't speak German.' 'No. But I love the sounds. All those harsh *verts* and *gerts*. It's absolutely beautiful.' (« J'ai déjà bu une bouteille de vin. [...] Je l'ai bue en lisant Rilke en allemand. – Mais tu ne parles pas allemand. – C'est vrai, mais j'adore les sonorités de cette langue. Tous ces *würt* et ces *gürt* bien durs. C'est absolument magnifique. ») MENGESTU, D., *The Beautiful Things that Heaven bears*, 2007, p. 181 (*Les belles choses que porte le ciel*, traduction d'Anne Wicke, 2007, p. 243).

<sup>58</sup> SOUCHON, M., « Lecture de textes en LE et compétence textuelle », *AILE*, 2000, lu en ligne.

<sup>59</sup> BARBOT, M.-J., *Les Auto-apprentissages*, 2001, p. 85.

<sup>60</sup> BAMFORD, J. & DAY, R. R., «Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading», *Reading in a Foreign Language*, 2002, pp. 136-141.

considérer comme un « apprenti lecteur », un lecteur incompetent avant tout ; ce qui ne favorise guère l'appropriation d'une langue. Quand ils lisent « pour apprendre la langue », la plupart des interviewés partent du principe que ce sont leurs pratiques qui doivent influencer sur leurs compétences plutôt que l'inverse<sup>61</sup> : « Comme dit mon père : “si tu veux apprendre à faire photo, il faut faire photo” » (Chloé). Au point que la lecture semble fréquemment prendre le pas sur l'apprentissage. Passés les tout premiers livres – et encore –, la « facilité » d'un livre devient secondaire, comparée à « l'intérêt que ça t'apporte » (Amelia). L'activité d'apprentissage se dissout dans la pratique culturelle, dont elle finit par n'être qu'un ingrédient parmi d'autres.

## 5. Entre les langues

### 5.1. Confusions interlinguistiques

Si les interférences sont surtout ressenties en situations de production (voir [chap. 12 : 4.2.1](#)), elles peuvent apparaître durant la lecture, bien que seule Samar en fasse état ici. Elle indique qu'il lui arrive d'avoir « mal lu » un mot en arabe dialectal, parce qu'elle l'a « lu comme un mot en standard [...] et que ça a pas tout à fait le même sens ».

*Samar* : [...] Y'a des mots qui se ressemblent dans des langues, et où je vois surtout la lettre qu'il y a dans la langue que je connais bien et où je mets cinq ans à réaliser qu'en fait, dans cette langue-là, elle n'existe pas. Je lis, j'apprends le mot comme ça. Par exemple pour « concombre », t'as « on » en français, t'as une nasale, et pour moi en anglais c'était “cucumber”, jusqu'à ce qu'on se fiche de ma gueule [rire], qu'on m'explique qu'en fait c'est “cucumber” et qu'il n'y a pas de « n » au début. Et pour moi, quand je lisais, y'avait un « n », il était là, et il a disparu après qu'on se soit moqué de moi. Mais ça, ça m'est arrivé aussi en français. Pour moi, « prestidigitateur », pendant longtemps c'était un « prestigiateur », y'avait un truc que j'avais... que je voyais pas. [rire]

### 5.2. Transferts de compétences et intercompréhension

Un plus grand nombre de lecteurs mettent l'accent sur l'aide que la connaissance d'autres langues peut leur apporter dans la lecture d'un idiome donné. C'est notamment le cas entre langues qu'ils considèrent comme ressemblantes. Samar estime que l'arabe

---

<sup>61</sup> Appliqués aux pratiques orales, les conseils des partisans de la « lecture extensive », apparaissent encore plus contraignants. Cela reviendrait à ne jamais participer à des conversations, ni écouter de chansons, d'émissions de radio, etc. tant qu'on n'est pas assuré de les comprendre à 90 %. On peut difficilement s'éloigner davantage des modes d'appropriation linguistique en situation informelle.

l'a « beaucoup aidée » quand elle prenait des cours d'hébreu, que le français et l'italien lui ont facilité l'apprentissage de l'espagnol et que, grâce à l'anglais, elle n'est « pas tout à fait démunie devant un texte en allemand ». Franck déclare avoir une compréhension élémentaire de l'allemand lorsqu'il doit lire des articles, des formulaires, etc., parce que “Norwegian and German are very similar” ; il peut lire sans mal en danois pour la même raison. Gulo indique que le kurde, langue indo-européenne dont la structure est plus proche des langues latines que du turc, l'a « beaucoup aidé pour le français ». Ento indique que le papiamento “tiene muchas palabras del castellano” (« a beaucoup de mots [qui viennent] du castillan ») et que connaître l'un aide à comprendre l'autre. Mi-Ying aurait appris le français « plus vite » car, dans son système graphique comme dans son lexique, cette langue « ressemble énormément à l'anglais ». Les transferts de compétences ne se font donc pas seulement depuis des langues premières<sup>62</sup>. Étant donné les terrains d'enquête et les répertoires des interviewés, les langues romanes sont fréquemment présentées comme propices au développement de stratégies d'intercompréhension<sup>63</sup>. Quand il voyage en Italie ou en Catalogne, Mikel s'« amuse » à lire en italien et catalan, langues qu'il n'a pas apprises mais comprend relativement bien à l'écrit : « c'est une forme de jeu ». C'est grâce aux “similitudes” entre l'italien et au moins trois de ses langues (castillan, catalan, français) que Montalbano a pu lire un roman policier en italien sans difficultés majeures. Même s'il a appris l'espagnol « tardivement », Akhil a trouvé cela « pas trop trop difficile », vu sa familiarité avec le français. Oihana déclare lire en espagnol « parce que c'est facile » et Lou trouve cet idiome « transparent » : « Surtout au niveau de la lecture, c'est très simple à lire l'espagnol. » Violeta parle du catalan et du français comme de “lenguas hermanas” (« langues sœurs »), ce dont elle se rend souvent compte en lisant.

*Violeta*: [...] Lo que me pasa, pero yo creo que es al nivel lingüístico y no tiene que ver con el fondo literario, es que en catalán y en francés, sí que hay muchas semejanzas. Y a veces sí que estoy leyendo en catalán y puedo pensar o... puedo ver una construcción que se parece a la francesa, que antes no sabía que se parecía y ahora lo sé.<sup>64</sup>

<sup>62</sup> À ce sujet, voir notamment les travaux de Mariana Bono : BONO, M., « Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3 : quand les langues secondes l'emportent sur la langue première », in MOORE, D. & CASTELLOTTI, V. (dir.), *La Compétence plurilingue*, 2008, p. 151 ; BONO, M., « La comparaison L2-L3, un tremplin vers l'acquisition trilingue », *BISAL*, 2007, p. 22-41.

<sup>63</sup> Voir entre autres : COSTE, D. (dir.), *Les Langues au cœur de l'éducation*, 2013, p. 153-163 ; DABÈNE, L. (dir.), *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes*, 1994 ; DABÈNE, L. & DEGACHE, C. (coord.), *ÉLA*, 1996 ; DOYÉ, P., *L'Intercompréhension*, 2005.

<sup>64</sup> *Violeta* : [...] Ce qui m'arrive, mais je crois que c'est sur un plan linguistique et que ça n'a rien à voir avec l'arrière-plan littéraire, c'est qu'en catalan et en français, il y a vraiment beaucoup de similitudes. Et des fois je suis en train de lire en catalan et je peux penser ou... je peux voir une construction qui ressemble à la française, qu'avant je ne savais pas qu'elle y ressemblait et maintenant je le sais.

Toutefois, les conceptions de la distance et de la proximité des langues sont relatives<sup>65</sup>. Ento et sa fille, qui assistait à l'entretien, n'étaient pas tout à fait d'accord sur le degré de voisinage de l'anglais et du néerlandais. Ush, qui considère que la précocité de l'apprentissage prime sur les similitudes interlinguistiques, n'a pas, comme Samar, déclaré que sa maîtrise de l'hébreu lui permettait de lire plus facilement en arabe. Les représentations d'une même personne sur la plus ou moins grande ressemblance entre des langues varient en fonction des idiomes et des moments. Montalbano a beau lire avec plus d'aisance en portugais qu'en allemand, le premier étant apparenté à ses langues premières, il lui arrive de ressentir un certain énervement car "no es tan fácil".

### 5.3. Traductions mentales

Sur les 18 lecteurs avec lesquels on a évoqué le sujet, un tiers n'ont jamais l'impression de traduire mentalement ce qu'ils sont en train de lire (Oihana, Sargon, Akhil, Mikel, Elvis, Lou), parce que ça leur demanderait « un effort supplémentaire » (Mikel) ou que cela ralentirait leur lecture (Elvis). Quelques-uns indiquent qu'ils le faisaient « au début » (Mi-Ying), quand ils ont commencé à lire dans certaines de leurs langues (Isaac, Taiga, Giselle) ; d'autres que cela leur arrive, encore aujourd'hui, avec une langue qu'ils lisent moins fréquemment (anglais pour Montalbano, allemand pour Michael). Pour Samar aussi, le « besoin de traduire » se fait sentir quand elle ne comprend pas. Mais Chloé signale qu'elle traduit surtout entre langues qui « se ressemblent », soit l'ukrainien et le russe. Les propos de Violeta cités dans la section précédente laissent entendre qu'elle effectue une forme de traduction mentale entre des expressions similaires dans des langues proches, même quand elle lit en catalan. Milda traduit « spontanément » des « petits trucs », « pas toute la phrase », souvent des expressions qui lui rappellent que, dans une autre de ses langues, la formulation serait différente.

*Taiga* : Ah... ça m'arrive rarement. Mais par accident, quoi, juste par curiosité, je me demande, une phrase, comment on dit en japonais ou inversement comment on dit en français.

Stéphane se demande comment un roman en allemand de Max Frisch, entièrement écrit au subjonctif, a pu être traduit en français. Dès lors qu'elle n'est plus perçue comme le

---

<sup>65</sup> Voir notamment : CASTELLOTTI, V., COSTE, D., & MOORE, D., « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », in MOORE, D. (dir.), *Les Représentations des langues et de leur apprentissage*, 2001, p. 101-131 ; COSTE, D., « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? », in CASTELLOTTI, V. (dir.), *D'une langue à d'autres*, 2001, p. 199 ; JOSTES, B., « Union européenne et apprentissage des langues », traduit de l'allemand par Marie Gravey, in WERNER, M. (dir.), *Politiques et usages de la langue en Europe*, 2007, p. 157-184 ; MARQUILLÓ LARRUY, M., « Quel espace de liberté dans les choix linguistiques de la minorité lusophone en Andorre ? », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 1999, p. 131.

symptôme d'une compétence linguistique insuffisante, la traduction mentale devient simplement une façon de relier les langues d'un même répertoire. Elle reflète aussi l'intérêt des lecteurs pour la forme de ce qu'ils lisent, comme l'indique Milda : « c'est pas conscient et ça veut juste dire que je fais attention à la langue. Que je lis pas seulement le contenu mais la langue. » D'aucuns pourraient n'y voir qu'un attachement excessif aux éléments de « bas niveau » ([section 4.1](#)) ; ce serait oublier que lire dans une langue donnée fait partie des raisons de lire ([chap. 6 : 3.3](#)) et que la forme, c'est aussi « le style », qui est un critère majeur d'appréciation des ouvrages (voir [chap. 10 : 3.1](#)).

## 6. Conclusion du chapitre

Mesurer les quantités de livres lus par les interviewés est une tâche d'autant plus malaisée que la fréquence des pratiques de lecture est souvent instable. La lecture apparaît comme une activité irrégulière variant selon les situations universitaires, professionnelles, familiales et l'état d'esprit des lecteurs. En outre, tous les livres ne se lisent pas à la même cadence. Il faut donc réfléchir à deux fois avant de catégoriser un individu comme « faible », « moyen » ou « fort » lecteur à partir du nombre de livres qu'il lit, et considérer qu'une telle étiquette ne peut être que provisoire.

La quantité de livres lus varie aussi selon les idiomes et les personnes interrogées n'utilisent pas leurs langues de lecture dans les mêmes proportions. Déséquilibrés, leurs répertoires linguistico-lectoraux ne sont pas figés : les principales langues de lecture de livres peuvent changer d'une période à l'autre, en fonction des préférences et des circonstances. Contrairement à ce qui est souvent tenu pour acquis en didactique des langues, les lecteurs plurilingues ne lisent pas forcément plus de livres dans leurs langues premières que dans des langues apprises sur le tard. Chez les personnes interviewées, les langues locales ne semblent pas non plus privilégiées. En revanche, les langues dominantes semblent avoir de meilleures chances de devenir des langues principales de lecture. Ce constat confirme la nécessité d'utiliser des critères sociolinguistiques pour analyser les pratiques langagières et culturelles.

Quoique la plupart des lecteurs rencontrés lisent souvent des livres chez eux avant de s'endormir, ils ne dédaignent pas d'autres cadres (transports en commun, jardins, etc.) et d'autres moments de la journée, notamment durant les week-ends et quand ils sont en vacances. Aucun cadre ne fait l'unanimité chez les interviewés et les « conditions réelles » de « la lecture authentique »<sup>66</sup> sont diverses et variables d'un individu à l'autre.

---

<sup>66</sup> SÉOUD, A., *Pour une didactique de la littérature*, 1997, p. 75 et 88.

Si la crainte de s'ennuyer ou l'approche du sommeil peuvent être éprouvées en classe, il est plus difficile d'y recréer « le bruissement des feuilles » (Mikel) ou le goût d'une bière à la terrasse d'un café. Il n'est pas rare que les lectures studieuses ou professionnelles s'effectuent dans d'autres conditions que les lectures de loisir. En revanche, pour ce qui est des lieux et moments de lecture, les personnes interrogées ne font apparemment aucune distinction entre leurs différentes langues. Elles lisent en langues étrangères comme en langues premières dans le train, dans leur lit ou « sous un arbre » (Amelia).

« Lire un livre » est souvent synonyme de « lire un livre du début à la fin ». Pourtant, les lectures de consultation sont fréquentes, notamment concernant les ouvrages scientifiques, les livres pratiques et les recueils littéraires (œuvres complètes, nouvelles, poésie). Les compétences linguistiques semblent avoir beaucoup moins d'influence que les objectifs et les supports de lecture sur les façons de parcourir un livre.

Différentes formes de lecture à voix haute, publiques mais surtout privées, en famille ou solitaires se réalisent en dehors de cadres d'apprentissage formel et sont indéniablement des pratiques « authentiques » de lecture. Il importe de les distinguer des exercices de lecture « sonore » en classe, dont le volontariat n'est pas certain et où la crainte de lire « mal » peut être exacerbée. Quant à l'oralisation mentale, elle n'apparaît guère ici comme le signe de compétences lacunaires ; pour une majorité d'interviewés, c'est un élément constituant de toute lecture et même un facteur de plaisir.

La tendance à sauter des pages ou à abandonner un livre est inégalement répartie entre les lecteurs rencontrés. Alors que le saut de pages est minoritaire – du moins pour les lectures choisies –, les abandons semblent fréquents. Mais quelques-uns se déclarent incapables de « laisser tomber » (Akhil) un livre qu'ils ont commencé et s'astreignent à aller jusqu'au bout, même s'ils n'y trouvent ni intérêt ni plaisir. Terminer un livre et l'apprécier sont, pour ces lecteurs-là, deux choses distinctes – ce dont il faudrait tenir compte lorsqu'on impose la lecture d'un ouvrage intégral. Dès lors que les enquêtés ont adopté un idiome comme langue de lecture, les sauts de pages et abandons semblent rarement liés à des difficultés linguistiques. Les lecteurs qui cessent de lire un ouvrage le font en langues premières comme en langues étrangères, parce que ce n'est généralement pas *la langue*, mais *le livre* qui leur déplaît.

Les compétences lectorales varient en fonction des langues, mais la ligne de partage passe moins, selon les données recueillies, entre langues étrangères et langues premières qu'entre langues lues plus ou moins assidûment à moyen ou long terme. Loin d'être figées, les compétences linguistiques des personnes interrogées apparaissent évolutives, modifiées par les pratiques ou l'absence de pratiques. S'ils rencontrent souvent, au



cours de leurs lectures, des difficultés linguistiques ou liées à des genres éditoriaux, des structures narratives, des références culturelles inconnues, la plupart des interviewés ne les considèrent pas comme des obstacles insurmontables. Certaines lectrices apprécient même de lire sans comprendre, en s'attachant seulement à « la musique » du texte. Il ne faut cependant pas oublier que cette grande tolérance à l'ambiguïté se manifeste au cours de lectures dont les informateurs n'ont, en général, pas à rendre compte et que la potentialité d'une évaluation – ou la passation d'un test à des fins de recherche, dont la forme est proche de celle d'un examen – pourrait modifier leur comportement<sup>67</sup>.

Toujours est-il que la stricte compartimentation des lectures en fonction des niveaux de compétence des apprenants d'une langue, notamment préconisée par les tenants de la « lecture extensive », apparaît ici très éloignée des réalités des pratiques autonomes. Dans l'ensemble, les interviewés préfèrent lire un livre qui leur plaît qu'un livre de leur niveau. D'ailleurs, l'appréhension des difficultés variant, non seulement d'un lecteur à l'autre – certains sont peu tolérants à l'ambiguïté en général, d'autres ne le sont que dans des langues particulières, etc. –, mais d'un livre à l'autre et d'un moment à l'autre chez une même personne, il serait délicat d'établir précisément et une fois pour toute « le niveau » de compétence linguistique qui permettrait de lire un ouvrage donné.

La dernière section, consacrée aux contacts interlinguistiques pouvant apparaître au fil des lectures, donne des résultats paradoxaux. Si les confusions semblent rares dans ce corpus, les stratégies d'intercompréhension, s'appuyant sur les ressemblances perçues entre différentes langues, ont plutôt bonne presse, tandis que la traduction mentale est soit écartée, soit présentée comme l'indice d'un manque de compétence par une majorité de lecteurs. Il y a manifestement une tension entre mélange et distinction des langues de lecture, qu'on retrouvera dans le [chapitre 12 \(section 4\)](#).

L'ensemble des analyses de ce chapitre invite à porter un regard nuancé tant sur les quantités que sur les cadres des pratiques de lecture, les gestes par lesquels elles se réalisent, ainsi que leurs dimensions cognitives. La complexité des pratiques effectives enjoint à renoncer tant à l'image idéale de « la lecture authentique » qu'à la dichotomie, fréquente en psychologie cognitive, entre « bons » et « mauvais » lecteurs selon des critères tels que la vitesse qui n'ont, somme toute, qu'une incidence relative sur les pratiques autonomes de lecture.

---

<sup>67</sup> Voir entre autres : CICUREL, F., « Postures de lectures littéraires : la construction d'une action didactique », in GODARD, A. & al. (dir.), *L'Expérience de lecture et ses médiations*, 2011, p. 68 ; ROLLINAT-LEVASSEUR, È.-M., « Parcours de lecteurs en langue étrangère », *ibidem*, p. 253-254 ; POUW, A., « Acquisition de connaissances et lecture en L2 dans les études supérieures », in GROSSMANN, F. & SIMON, J.-P. (dir.), *Lecture à l'université*, 2004, p. 186-189.

**PARTIE IV :**  
**DIMENSIONS AFFECTIVES ET IDENTITAIRES**

## CHAPITRE 10 :

### RAPPORTS AUX LIVRES ET À LA LECTURE

*On m'a appris à embrasser les livres et le pain. Chez nous, quand on faisait tomber un livre ou un chapati, « une tranche », mot qui désignait un triangle de pain beurré, on ne devait pas seulement ramasser l'objet tombé, on devait aussi l'embrasser afin de demander pardon pour cet acte maladroit d'irrespect. J'avais la maladresse et les pattes de beurre d'un enfant, et donc, pendant mon enfance, j'ai embrassé un grand nombre de « tranches » et pas mal de livres.*

*En Inde, dans les maisons pieuses, il y avait souvent et il y a toujours des gens qui ont l'habitude d'embrasser les livres sacrés. Mais nous les embrassions tous. Nous embrassions les romans d'Enid Blyton et les bandes dessinées de Superman. Si j'avais laissé tomber un annuaire téléphonique, je l'aurais embrassé aussi.*

Salman Rushdie, *Patries imaginaires* [1992], 1993, p. 441.

Le [chapitre 9](#) a montré que la lecture, loin d'être une activité mécanique n'impliquant que des automatismes cognitifs, mettait en jeu des préférences, des « états d'esprit », des sentiments. C'est cette dimension qu'on va explorer ici en commençant par la plus ou moins grande appétence des personnes interrogées pour la lecture de livres. On verra ensuite comment la relation au texte se double d'une relation à l'objet qui le contient, livre imprimé ou matériel de lecture numérique. Puis on s'intéressera aux émotions lectorales, réputées moins intenses lors de lectures en langues étrangères. Enfin, on abordera les liens entre lecture, mémoire et oubli.

#### 1. Du goût des livres

Dans les sociétés d'Europe occidentale, lire des livres est une activité hautement valorisée. Le modèle de la lecture humaniste, vanté notamment par les intellectuels qui craignent sa disparition ou sa perte d'influence, fait du livre « la source de toutes les connaissances, de toutes les expériences et de tous les divertissements » ; la lecture

passé alors pour la « valeur suprême » et lire pour « un acte vital »<sup>1</sup>. On lirait avant tout pour son bien-être personnel, d'où l'idée que : « La véritable lecture ne peut être que privée »<sup>2</sup>. Des didacticiens considèrent même que leur rôle consiste d'abord à susciter le goût, le « plaisir de lire » (de la littérature) en langue étrangère<sup>3</sup>.

### 1.1. Une activité différemment valorisée selon les (mi)lieux

S'il est rare que la lecture de livres en elle-même soit dévaluée à l'échelle d'une société, le prestige des pratiques de lecture de loisir varie dans le temps<sup>4</sup> et n'a jamais été universel<sup>5</sup>. Leurs « effets de distinction »<sup>6</sup> peuvent être très différents d'une société à l'autre et, comme on l'a vu à propos de la légitimité des livres ([chap. 8 : 3](#)), d'un milieu à l'autre. Mi-Ying ne s'est toujours pas habituée à la coutume, dans certains cercles français, de s'intéresser aux lectures de gens qu'on connaît à peine.

*Mi-Ying* : En Asie on demande pas : « Qu'est-ce que t'as lu ? » C'est bizarre. [*rire*] [...] Mais la France, c'est un peu particulier, hein. [*rires*] [...] Je trouve qu'ici, les gens, ils veulent dire qu'ils sont très culturels, tu vois, ils comprennent l'art, ils en parlent beaucoup, beaucoup. [...] Ils sont très prétentieux. [...]

*L'enquêtrice* : Aux États-Unis on te demande pas qu'est-ce que t'as lu ?

*Mi-Ying* : Pas vraiment, ouais. À Taïwan encore moins. Aux États-Unis, c'est arrivé qu'on me demande... mais c'était un garçon qui s'intéressait à moi ! [*rire*] Sinon il me demanderait pas : « Qu'est-ce que tu penses ? Qu'est-ce que tu lis en ce moment ? » Alors qu'ici c'est comme « Bonjour », « Bonsoir », quoi ! Les gens dans les soirées ou machin ils sortent des trucs comme ça. C'est trop drôle. [...] En général, tu vois, c'est : « Ah je lis tel écrivain. » Et comme curieusement les autres ils vont dire : « Ah, je lis celui-là aussi ! » J'ai l'impression que c'est aussi tout un système [...].

*L'enquêtrice* : À Taïwan c'est une qualité de lire ?

*Mi-Ying* : Si bien sûr ! Mais tu ne parles pas comme ça. Tu te vantes pas.

Même d'un pays d'Europe occidentale à l'autre, les rapports à la lecture que les institutions éducatives tâchent de développer ne sont pas identiques<sup>7</sup>. Stéphane observe que « la valorisation de la lecture » est « très différente » entre la Suisse et la France car, dans ce dernier pays, la lecture « reste une norme sociale avec des critères élitistes ».

---

<sup>1</sup> BAUDELLOT, C. & al., *Et pourtant, ils lisent...*, 1999, p. 244-245. Pour des exemples de « sacralisation de la culture » et notamment du livre dans des discours médiatiques et scientifiques, voir : LAHIRE, B., *L'Invention de l'« illettrisme »*, 1999, p. 220-221.

<sup>2</sup> PIBAROT, A., « Le secret de la lecture privée », in DEMOUGIN, P. & MASSOL, J.-F. (dir.), *Lecture privée et lecture scolaire*, 1999, p. 99.

<sup>3</sup> SÉOUD, A., *Pour une didactique de la littérature*, 1997, p. 117-119 et 125.

<sup>4</sup> CHARTIER, A.-M. & HÉBRARD, J. (dir.), *Discours sur la lecture*, 1990.

<sup>5</sup> STOCK, B., « Afterword », in BOYARIN, J. (ed.), *The Ethnography of Reading*, 1993, p. 270-276.

<sup>6</sup> BOURDIEU, P., *Langage et pouvoir symbolique*, 2001, p. 84, note n° 18.

<sup>7</sup> VON MÜNCHOW, P., « Entre valeurs universelles et centration sur le sujet », *Synergies Pays riverains de la Baltique*, 2009, p. 125-134.

Par conséquent, les parents français « s'inquiètent énormément de savoir ce que leurs enfants lisent, combien ils lisent, est-ce que c'est bien c'qu'ils lisent, est-ce que c'est recommandé par l'école ». Moins critique, Milda remarque également que « la France c'est un pays qui aime bien la littérature ». Le goût de lire serait aussi encouragé en Irak, qui a longtemps eu la réputation d'être le plus important vivier de lecteurs du monde arabe<sup>8</sup>, comme le rappelle Sargon. Adriana Mumenthaler indique que, à la bibliothèque du CIC, les Russes, les Serbes et les Tamouls passent pour « des grands lecteurs ».

À l'inverse, Giselle constate que les pratiques de lecture en public et l'« habitude » de lire est moins développée au Chili, où les livres sont très chers ([chap. 5 : 1.1.3](#)). Milda interprète la lourdeur des ouvrages publiés en Lituanie comme le signe que lire y serait « une corvée ». Ento estime que, à Curaçao, la musique et la danse sont bien plus importantes que la lecture et déclare qu'il n'a pas “la costumbre, la cultura de leer libros” (« l'habitude, la culture de lire des livres »). Toutefois, avoir grandi dans un territoire ayant telle ou telle réputation ne garantit pas le développement (ou pas) de pratiques régulières de lecture de loisir, comme on le verra dans la section suivante.

## 1.2. Un goût individuel fluctuant

Chez quelques interviewés, lire des livres pour son plaisir semble être une évidence. Stéphane, Samar, Oihana, Sargon, Ush et Montalbano entretiendraient, depuis l'enfance, d'excellents rapports avec la lecture d'ouvrages. C'est parmi ces « grands » lecteurs qu'on trouve le plus de « boulimiques », ayant « les yeux plus gros que le ventre » quand ils choisissent des livres (Samar, Montalbano). Sargon se dit “devorador de libros” ; Stéphane a « la manie de lire tout ce qui [lui] tombe sous la main ».

Les rapports aux livres paraissent moins aisés chez les autres lecteurs. Quoiqu'assidus, Amelia et Franck redoutent de lire « trop ». Amelia se prend à rêver qu'elle est « analphabète », car les livres incitent à « se pose[r] trop de questions ». Franck a parfois honte de lire<sup>9</sup>, notamment lorsqu'il est dans l'avion – “If I go with Henry Kissinger's *Diplomacy*, with all his pages, people would think that I'm crazy” (« si je pars avec *Diplomacy* d'Henri Kissinger, avec toutes ses pages, les gens vont croire que je suis cinglé ») – ou lorsqu'il va voir sa famille en Norvège.

*Franck*: [...] I think: “OK. I'm going abroad. Or I'm going to see my family. I want to read, of course, but I don't want to read too much.”  
Because if I read too much, I won't have time for them. [...] And it

---

<sup>8</sup> Voir sur ce point : MERMIER, F., *Le Livre et la Ville*, 2005, p. 21.

<sup>9</sup> En dépit du discours institutionnel dominant, la honte de (trop) lire des livres reste prégnante, même en France : LAHIRE, B., *La Culture des individus*, 2004, p. 563 ; PETIT, M., « Le sujet lecteur ou le “cheval échappé” », *Le Français aujourd'hui*, 1999, p. 67 ; PETIT, M., *Éloge de la lecture*, 2002, p. 80.

looks bad if you go to your parents with a big book and then... and then they say: “Oh, you’ll read all of that? Yeah? OK? You don’t want to go out or something?”<sup>10</sup>

Pourtant, l’« insécurité lectorale »<sup>11</sup> apparaît souvent liée à l’impression de ne pas lire suffisamment (Isaac, Gulo, Giselle, Akhil, Mi-Ying, Michael, Chloé) ou pas les « bons » livres (Anne), voire les deux (Violeta, Elvis, Lou). Si le fait d’avoir précocement pris l’habitude d’en lire, comme Anne, Michael ou Akhil, ne garantit pas des rapports sans nuage aux livres, un développement jugé tardif du goût de lire serait insécurisant. Isaac a beau avoir grandi en France, il déclare : « quand j’étais petit je lisais pas, seulement les images des BD ». Comme Taiga et Elvis, il ne serait devenu lecteur de « vrais livres » qu’à l’adolescence – même si en réalité, tous trois ont commencé très tôt à lire des bandes dessinées. Même s’il « adore lire », Elvis admet qu’il doit fréquemment « se faire violence » pour ouvrir un livre.

En effet, goûts et pratiques ne sont qu’en partie corrélés. Dani et Milda lisaient régulièrement dans leur enfance et leur adolescence, mais n’aimaient pas tellement cela. Le peu d’appétence de Dani pour la lecture provenait du fait qu’elle lisait dans un cadre scolaire, « par obligation », et que « les livres n’étaient pas bons ». Gulo ne parle guère de ses lectures d’enfance en turc, comme s’il avait commencé à lire des livres le jour où il s’est mis à en lire en français. C’est en lisant en français que Milda et Taiga auraient pris goût à la lecture de « livres », ou plutôt d’ouvrages littéraires. Taiga estime que c’est « avec le français », en arrivant en France à l’âge de 18 ans, qu’il a appris « le lire des livres ». C’est en s’efforçant de lire des romans et des essais dans cette langue qu’il a « intégré » la lecture de livres – hors mangas – « dans [s]on quotidien ».

Peu d’interviewés voient dans la lecture une activité de pur plaisir ou lui vouent un amour inconditionnel, surtout si on tient compte des éventuelles difficultés linguistiques ou narratives ([chap. 9 : 4](#)), ainsi que des diverses raisons de lire ([chap. 6](#)). La notion d’effort n’est jamais très loin, même si elle peut être délibérément recherchée et n’empêche pas de lire. Mais cette démarche ne va pas de soi et la lecture de livres peut demeurer une activité fastidieuse, dépourvue de tout agrément.

---

<sup>10</sup> *Franck* : [...] Je me dis : « OK. Je pars en voyage. Ou je vais voir ma famille. Je veux lire, bien sûr, mais je ne veux pas trop lire. » Parce que si je lis trop, je n’aurai pas de temps pour eux. [...] Et ça fait pas bien d’aller chez tes parents avec un gros livre et puis... et puis ils disent : « Ah, tu va lire tout ça ? Oui ? OK ? Tu veux pas sortir ou [faire] autre chose ? »

<sup>11</sup> On utilise le terme d’« insécurité » dans le sens que lui donne Daniel Coste à propos de l’insécurité linguistique : « L’insécurité ou la sécurité linguistique tient au rapport qu’établit un locuteur entre sa propre performance langagière (telle qu’il se la représente) et une norme sociale externe (telle aussi qu’il se la représente ou qu’elle lui est présentée). Il y a insécurité chaque fois que je me perçois dans ma prestation comme inadéquat au regard d’un standard, d’un niveau d’exigence, d’une norme que d’autres, plus “compétents”, plus “légitimes” sont à même de respecter. La question est donc celle de la relation posée entre un jugement de normativité et une auto-évaluation. » COSTE, D., « Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique », *Atti del Convegno Valle d’Aosta regione d’Europa*, 2001, lu en ligne.

*Ento*: [...] A veces lo he intentado porque mi ex mujer sí leía mucho, tenía estanterías llenas de libros. Y a veces he llegado leer sus libros. Pero no es una cosa que me fascina y me atrae tanto para... leer. A mí me gusta el periódico porque, no sé, de una manera, la información es corta, está resumida, y eso me gusta. Pero para leer un libro, también me pierdo mucho en las historias. Es una cosa también que me he dado cuenta. Leer, entonces... Tengo que retrasar las páginas para ver lo que he leído antes. Entonces, por lo tanto, para mí es una cosa – no saco placer de ella. Entonces, por lo tanto, lo he hecho muy poco. [...] Porque a veces... la historia ¿no? – me pierdo parte de la historia. Y digo: “Cómo iba esto?” y más... Lo dejo y cuando lo cojo el día siguiente, es que tengo que casi comenzar de nuevo [...] Y he comprado libros de gente que me gusta mucho, como un stand-up comedy holandés que me encanta – y he comprado su libro y lo tengo, pero no lo he leído. He comenzado a leerlo y le he dejado a media.<sup>12</sup>

Cela n’a pas empêché Ento de lire des livres pour ses études, mais, maintenant qu’il n’y est plus contraint, il préfère lire les journaux. Il n’est pas rare que les livres – surtout les fictions littéraires – exigent du temps, une continuité et une concentration qui, quelle que soit la langue de lecture, peuvent être des facteurs de lassitude. Les désagréments qu’Ento éprouve en lisant des livres sont finalement les mêmes que ceux qu’ont évoqués des lecteurs plus réguliers ([chap. 9 : 4](#)). En outre, l’amour de la lecture est inégalement réparti entre les catégories et genres éditoriaux ([chap. 8](#)) ou les langues (voir [chap. 11 : 1](#)), et variable dans le temps. Il n’y a pas de différence fondamentale entre ceux qui aiment lire des ouvrages et ceux qui n’aiment pas ça. Le goût des livres apparaît ici comme quelque chose de graduel, qui fluctue au gré des circonstances<sup>13</sup> ainsi que des bénéfices escomptés des pratiques de lecture.

## 2. Rappports à l’objet-livre

Les objets-livres semblent avoir joué un rôle aussi important que la langue française dans les conversions de Milda et Taiga à la lecture d’ouvrages littéraires. Taiga indique que « feuilleter pour trouver un mot précis [dans le dictionnaire], pour moi c’était un

---

<sup>12</sup> *Ento* : [...] Des fois j’ai essayé parce que mon ex-femme elle lisait beaucoup, elle avait des étagères pleines de livres. Et des fois ça m’est arrivé de lire ses livres. Mais ce n’est pas quelque chose qui me fascine ou qui m’attire tellement pour... lire. J’aime les journaux parce que, je sais pas, d’une certaine manière, l’information est courte, elle est résumée, et ça ça me plaît. Mais pour lire un livre, je comprends mal les histoires. C’est quelque chose aussi dont je me suis rendu compte. Lire, donc... Je dois revenir en arrière dans les pages pour voir ce que j’ai lu avant. Donc, par conséquent, pour moi c’est une chose – je n’en tire pas de plaisir. Donc, par conséquent, je l’ai très peu fait. [...] Parce que des fois... l’histoire, non ? – je manque une partie de l’histoire. Et je me dis : « Comment c’était celui-là ? » et plus... Je l’arrête et quand je le prends le lendemain, je dois presque le recommencer au début [...] Et j’ai acheté des livres de gens que j’aime beaucoup, comme un humoriste hollandais que j’adore – et j’ai acheté son livre et je l’ai, mais je l’ai pas lu. J’ai commencé à le lire et j’ai arrêté à la moitié.

<sup>13</sup> Voir sur ce point : LAHIRE, B., « Individu et mélange des genres », *Réseaux*, 2004, p. 96-97.

acte qui m'a beaucoup aidé pour accéder à la lecture des livres, des romans, des choses comme ça ». Quant à Milda, elle ne tarit pas d'éloges sur les livres de poche. Presque tous les interviewés ont fait référence aux objets-livres, la taille et le poids étant les caractéristiques les plus mentionnées (Milda, Amelia, Taiga, Samar, Mi-Ying, Franck). Stéphane, Ush, Mikel traitent les livres imposants de « pavés » et Anne, de « Schinken » (« jambon » en allemand). Samar parle aussi de « l'odeur » propre à chaque ouvrage. Il y a là une différence flagrante entre les discours des interviewés et ceux des didacticiens. Ces derniers évoquent avant tout des « textes » ou des « œuvres » et ne prêtent généralement que peu d'attention à la forme qu'ils revêtent<sup>14</sup>. Les lecteurs parlent de « livres », de « bouquins », de « cosas » et de « trucs » et ne dissocient guère, même lorsqu'ils les ont lus sur écran, les contenus des contenants. Comme l'a signalé Roger Chartier, les lecteurs ou auditeurs d'une lecture « ne sont jamais confrontés à des textes abstraits, idéaux, détachés de toute matérialité : ils manient ou perçoivent des objets et des formes dont les structures et les modalités gouvernent la lecture (ou l'écoute), partant la possible compréhension du texte lu (ou entendu) »<sup>15</sup>.

### 2.1. Différents objets-livres selon les traditions éditoriales

Cette dimension matérielle des pratiques de lecture nous intéresse d'autant plus que les lecteurs plurilingues se confrontent à des objets éditoriaux produits dans des sociétés diverses et qui reflètent, par conséquent, des traditions éditoriales variées.

Les formats, qui jouent un grand rôle dans la maniabilité du livre, sont fréquemment évoqués. Plusieurs interviewés apprécient les livres de petit format comme les livres de poche, courants dans les offres éditoriales française et anglo-saxonne (Milda, Stéphane, Violeta, Anne, Franck). Néanmoins, Samar préfère les livres en arabe, « beaucoup plus grands » : « t'es moins à tourner tes pages ». Mi-Ying indique que, en chinois, le sens des titres est moins figé que dans le système graphique latin. Ush est gêné par le sens du titre sur les tranches des livres en français : « Y'a une différence qui est très embêtante, c'est quand tu essaies de les classer en bibliothèque, c'est à l'envers en français ».

Certains lecteurs sont attentifs à la « qualité du papier » et de l'impression, surtout lorsqu'elle fait défaut. À leurs yeux, les livres des pays de l'ex-URSS ou de Turquie étaient, par le passé, d'une bien moindre qualité que ceux d'Europe occidentale (Milda,

---

<sup>14</sup> Quelques chercheurs accordent toutefois une certaine importance au livre en tant qu'objet éditorial : FRAISSE, E. & MOURALIS, B., *Questions générales de littérature*, 2001 ; PETIT, M., « La fiction à substrat professionnel », *ASp*, 1999, p. 57-81 ; RIQUOIS, E. *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère*, 2009 ; SÉOUD, A., *Pour une didactique de la littérature*, 1997.

<sup>15</sup> CHARTIER, R., *L'Ordre des livres*, 1992, p. 15.



Gulo, Dani, Chloé). Selon Sargon, les éditions des livres en arabe seraient souvent “más bastas” (« plus grossières ») que celles des livres en catalan, espagnol ou anglais. Plusieurs lecteurs trouvent que les productions du Royaume-Uni ou des États-Unis ne valent pas celles de la France, l’Allemagne ou l’Espagne. Montalbano pense que “hay mucha más literatura inglesa publicada en ediciones de mierda” (« il y a beaucoup plus de littérature anglaise publiée dans des éditions de merde »). Stéphane signale que « t’as souvent les doigts tachés quand tu lis en anglais ». À l’inverse, Amelia vante certaines éditions espagnoles, au « papier tellement fin », qu’elle qualifie de « merveilles ».

Beaucoup de lecteurs remarquent des différences dans les couleurs et illustrations. Chloé trouve que les livres jeunesse français sont beaucoup plus « sympa[s] » que ceux qu’elle a pu lire en Ukraine. Gulo parle des « couleurs un peu kitsch » des ouvrages en turc, jusqu’à une époque récente, et Stéphane, des « couleurs criardes » des publications anglo-saxonnes. Oihana abonde dans son sens : « c’est plein de couleurs, tu comprends jamais rien. Tu te dis : “C’est quoi l’auteur ? C’est quoi le titre ? Comment c’est foutu ?” ». Ces couvertures rebutent également Anne, qui juge que l’humour de leurs illustrations n’est « pas toujours très fin ». Les livres anglo-saxons donnent à Mikel « l’impression d’avoir affaire à des romans de gare, même si ce sont des ouvrages [...] “sérieux” entre guillemets ». Ils font pourtant la joie de Samar, qui trouve « attractif » leur côté bariolé, alors que « les couvertures des poches en français sont toujours extrêmement fades ». Aux dires de Franck, les couvertures des essais historiques ou politiques en serbe et en albanais seraient plus illustrées que les anglo-saxonnes et avec des images plus tendancieuses : les premières auraient un aspect “very emotional” quand les secondes seraient “as neutral as possible”.

Les similitudes entre traditions éditoriales sont surtout évoquées à propos de livres en langues différentes publiés dans un même pays (catalan et espagnol) ou dans des pays proches (français et basque<sup>16</sup>, français et espagnol). Les lecteurs originaires d’États de l’ex-URSS ou de Turquie signalent que leurs productions se rapprochent de plus en plus des livres d’Europe de l’Ouest. Lesquels, selon Stéphane, ressemblent de façon croissante aux ouvrages anglo-saxons : « tout le monde se met à copier plus ou moins le style éditorial des Anglo-Américains ». La standardisation complète des livres imprimés n’est toutefois pas pour demain, car « les livres qui viennent de différents endroits ont forcément différentes odeurs » (Samar).

Les dissemblances matérielles et notamment esthétiques peuvent avoir un impact sur les pratiques de lecture. Quand le livre est jugé beau, « ça t’attire pour lire » (Amelia) ; Milda trouve que les livres lituaniens en grand format, « c’est pas très attirant ». « Au

---

<sup>16</sup> Les livres basques vendus en France sont presque tous publiés au Pays basque espagnol ([chap. 3 : 1.3](#)).

début », Stéphane a « eu du mal » à s'habituer aux « livres affreux » en anglais. Comme Milda et Franck, Violeta pense que le format a une incidence sur les pratiques de lecture.

*Violeta*: [...] En francés lo que pasa es que como hay mucha más cultura de edición yo creo hay mucho más libros de bolsillo. Entonces, lo asocio un poco más a mí el bolsillo porque es lo que yo leo. Y en catalán y castellano me pasa que muchas veces quiero comprar la edición de bolsillo y no existe. Entonces, claro, para mí la idea es un libro más duro, más pesado en catalán o castellano, y en francés uno que puedo poner en el bolsillo fácilmente, o en el bolso cuando me muevo. Por eso a veces es más fácil leer en francés.<sup>17</sup>

Néanmoins, la « mocheté repoussante » des livres en anglais n'empêche pas Stéphane d'en lire ; trouver les couvertures « fades » n'a jamais retenu Samar d'ouvrir un livre en français. Si les caractéristiques matérielles des ouvrages influent sans aucun doute sur les choix des lecteurs, elles ne sont qu'un critère parmi d'autres. Surtout que, comme le rappellent Giselle et Montalbano, les « belles » éditions ont aussi leur prix.

## 2.2. Livres imprimés et livres numériques

Aux yeux de Ush, Elvis et Mercedes Zendrera, ainsi que de quelques étudiants ayant positivement commenté leurs pratiques de lecture sur écran, le caractère plus « immatériel » du livre numérique présente nombre d'avantages. Une étudiante russe de 24 ans déclare lire des e-books « pour économiser la place » (Q5), à l'instar d'Elvis qui ne lit plus que des romans téléchargés sur sa tablette, car il ne sait plus où « stocker » ses livres. Il ajoute que le fait de pouvoir « modifier la taille des lettres » lui permet de lire sans lunettes ; atout indéniable pour les lecteurs presbytes. La réunion de plusieurs ouvrages dans un même support est aussi appréciée par Ush et Mercedes Zendrera, qui disposent chacun d'une liseuse électronique.

Pourtant, le gain de place et les facilités d'accès qu'offrent les livres numériques ([chap. 5 : 1.3](#)) ne compensent pas tout à fait la perte des aspects sensoriels de la lecture. Ush lui-même trouve que « c'est pas la même chose » : « La qualité de l'objet qu'on manipule avec les mains, qu'on tourne les pages, tous ces effets tactiles, je pense, manquent. » Julien, libraire spécialisé dans les comics, indique que l'essor de la numérisation n'a pas encore eu d'impact notable sur les ventes de bandes dessinées imprimées. Même si les éditeurs étasuniens rivalisent d'ingéniosité en proposant, par

---

<sup>17</sup> *Violeta* : [...] En français, ce qu'il y a c'est que vu qu'il y a une plus grande culture de l'édition je crois qu'il y a plus de livres de poche. Alors, je l'associe un peu plus au poche parce que c'est ça que je lis. Et en catalan et castillan, ça m'arrive très souvent de vouloir acheter l'édition de poche et elle n'existe pas. Et donc, c'est clair, l'idée que je me fais, c'est d'un livre plus dur, plus lourd en catalan ou castillan, et en français d'un livre que je peux facilement mettre dans ma poche ou dans mon sac quand je me déplace. C'est pour ça que des fois c'est plus facile de lire en français.

exemple, des applications de « réalité augmentée »<sup>18</sup>, les collectionneurs restent attachés aux couvertures et aux dédicaces manuscrites des comics papier. Mikel explique ses réticences envers les livres numériques par le fait qu'il « aime bien avoir un livre, le toucher, le regarder ». Chloé trouve que lire sur écran, « c'est plus fatigant »<sup>19</sup>. Anne se croit « vieux jeu » parce qu'elle a « besoin du papier ». L'absence de « l'odeur du livre » chère à Samar est aussi un inconvénient des e-books<sup>20</sup>.

« Je préfère les livres imprimés car j'aime bien sentir l'arôme d'encres ou l'arôme d'un vieux livre. Cela également permet d'être plus concentré et plongé dans l'univers des événements qui se déroulent dans un roman. [sic] » (Q24, russe, 31 ans)

Pour nombre de lecteurs, sensations physiques et émotions lectorales sont, en effet, indissociables. Si le texte ou les images déclenchent des émotions, c'est l'objet-livre, avec son parfum, son apparence, son volume et les marques que le lecteur a pu y laisser, qui en est le réceptacle<sup>21</sup>. Montalbano explique qu'il ne peut éprouver un réel sentiment d'intimité qu'avec un livre imprimé, susceptible de garder des traces de sa lecture. Quand Elvis rouvre des ouvrages qu'il a lus adolescent, « ça [lui] fait quelque chose ». Mikel et Montalbano disent qu'ils ont « besoin de voir » les livres qu'ils ont lus, de « saber que están ahí » (« savoir qu'ils sont là »). Même s'il ne compte pas les relire, Mikel leur est « vachement attaché ». Il conserve « précieusement » l'exemplaire de *Todas las sangres* de José María Arguedas, qu'un militaire péruvien avait failli lui

---

<sup>18</sup> Julien : Marvel, sur leurs comics, t'as écrit "AR" sur certaines pages. Et tu prends... Je sais même pas comment ça marche. Tu prends ton iPhone et tu scannes et – je sais pas j'ai pas d'iPhone ! *L'autre libraire* : T'as une application spéciale, ça me revient maintenant. Tu prends en photos la page du comics et après tu vas sur le site spécial qui est prévu pour. Et y'a une animation en plus, en plus du comics quoi. Donc les gens sont contents de retrouver... Julien : Tu scannes ta couverture où t'as un combat entre... entre Iron Man et Hulk et tu les vois dans un espèce de petit film. T'as ou ça ou alors tu vois le mec en train de dessiner la couverture. C'est assez variable. *L'enquêtrice* : Soit le making of, soit un bonus. Julien : Voilà. Ça reste du gadget. *L'enquêtrice* : Mais les gens ils aiment ça ? Julien : J'ai jamais vu... J'ai dû voir trois personnes s'en servir devant moi. Là en français – ils commencent à le faire en français – j crois que les trois-quarts des clients savent même pas ce que c'est.

<sup>19</sup> Voir à ce sujet : BIENVAULT, H., « De la lecture numérique », in BESSARD-BANQUY, O. (dir.), *Les Mutations de la lecture*, 2012, p. 187-189 ; FRAISSE, E., « Lecture, littérature, apprentissages : les effets de la numérisation », *Le français aujourd'hui*, 2012, p. 33.

<sup>20</sup> « Les livres ont aussi des odeurs particulières. Selon un sondage récent auprès d'étudiants français, 43 % d'entre eux considèrent l'odeur comme l'une des qualités les plus importantes des livres imprimés, au point qu'ils répugnent à acheter des livres électroniques qui n'ont aucune odeur. Caféscribe, un éditeur français en ligne, essaie de vaincre cette réaction en donnant à ses clients un autocollant qui émettra une odeur de renfermé et de vieillot lorsqu'ils l'apposeront sur leur ordinateur. » DARNTON, R., *Apologie du livre* [2009], 2011, p. 105-106.

<sup>21</sup> « I too soon discovered that one doesn't simply read *Crime and Punishment* or *A Tree Grows in Brooklyn*. One reads a certain edition, a specific copy, recognizable by the roughness or smoothness of its paper, by its scent, by a slight tear on page 72 and a coffee ring on the right-hand corner of the back cover. » (« Je me suis vite aperçu, moi aussi, qu'on ne lit pas simplement *Crime et Châtiment* ou *Les dieux ont soif*. On lit une certaine édition, un exemplaire en particulier, reconnaissable à la rugosité ou à la douceur de son papier, à son odeur, à une légère déchirure page 72 et à la trace d'une tasse de café sur le coin droit de la quatrième de couverture. ») MANGUEL, A., *A History of Reading*, 1997, p. 15 (*Une histoire de la lecture*, traduction de Christine Le Boeuf, 2000, p. 30).

confisquer parce que « c'était un livre de terroriste ». Comme d'autres objets du quotidien, les livres sont les dépositaires de fragments du passé. Si la plupart des interviewés préfèrent posséder les livres qu'ils lisent ([chap. 5 : 1](#)), c'est que leurs bibliothèques privées reflètent leurs itinéraires professionnels, géographiques, mais surtout affectifs. Le pouvoir évocateur des objets-livres étant souvent exacerbé par l'exil, la bibliothèque du CIC genevois n'envisage aucunement de numériser son fonds.

*Adriana Mumenthaler* : [...] Y'a des gens qui viennent dans des situations tellement difficiles [...] dans des situations tellement dramatiques, que le fait de toucher quelque chose qui vient de leur pays, ça leur fait un choc émotionnel. Ça je l'ai vu ; c'est pas que j'exagère, hein, on voit ici des gens tellement émus qu'on leur trouve un livre qui vient du Kosovo ou... en kurde – parce qu'ils peuvent plus rentrer au pays, parce que depuis des années, ils... et ils le prennent – même s'ils le lisent pas. Je vous ai dit. C'est émotionnel. [...] C'est mieux qu'une thérapie, ça je peux vous dire.

### 3. Langues, lectures et émotions

#### 3.1. Des émotions lectorales différentes en langues premières et étrangères ?

Il a longtemps été tenu pour acquis que la lecture en langue étrangère apportait des émotions moins fortes ou moins agréables que la lecture en « langue maternelle », mais la dimension affective de ces pratiques restait peu étudiée. Les récents travaux de Sophie Roch-Veiras ont eu le mérite de traiter cette question de manière approfondie. La quarantaine d'apprenants de français auprès desquels elle a enquêté éprouvent des émotions distinctes selon qu'ils lisent en langues premières ou étrangères.

Chez la plupart des étudiants que j'ai interrogés, abstraction faite de leur niveau de langue, le plaisir qu'ils éprouvent à lire le texte dans leur langue et dans la langue étrangère est de nature différente. Dans le premier cas, le plaisir est celui de ressentir des sensations, d'éprouver des sentiments alors que, dans le second, il relève davantage de la satisfaction ou de la fierté d'avoir compris le texte. [...] Il semble pourtant que les émotions soient ressenties de façon moins intense dans la LE que dans la LM.<sup>22</sup>

L'écart entre langues premières et étrangères serait particulièrement difficile à combler en ce qui concerne les « émotions artefacts », qui « sont liées aux caractéristiques stylistiques, syntaxiques ou sémantiques » des textes, au point que même « un individu expert dans la langue étrangère » aurait du mal à en éprouver. Les « émotions fictives »,

---

<sup>22</sup> ROCH-VEIRAS, S., « Les émotions suscitées par un texte en langue étrangère... », 2009, p. 227-228.

suscitées par les événements et personnages, varieraient cependant en « fonction du niveau de compétences dans la langue étrangère et [...] selon les individus »<sup>23</sup>.

Les recherches de Mari Jose Olaziregi avaient elles aussi abouti à une différence d'intensité émotionnelle lors de pratiques de lecture mais, cette fois, entre deux langues précocement apprises par ses enquêtés. La lecture de livres en espagnol avait un plus fort impact émotionnel sur les lycéens et étudiants qu'elle a interrogés que celle en basque, parce que cette dernière était "más pesada y difícil", mais aussi parce que les lectures en basque avaient surtout été effectuées sur prescription enseignante. D'ailleurs, les romans de Bernardo Atxaga, auteur bascophone préféré de la majorité des informateurs et lu sans obligation scolaire, transcendaient cette dichotomie<sup>24</sup>.

Les déclarations des interviewés infirment l'hypothèse d'une lecture toujours plus « froide » en langue étrangère. Certes, les 3 lecteurs qui évoquent des épisodes où ils ont été « mangés » par des livres, au point d'en oublier de dormir, mentionnent des lectures réalisées dans une langue première<sup>25</sup>, mais cela ne prouve pas qu'une telle expérience soit impossible à vivre en langue étrangère. Quant à « la fierté d'avoir compris le texte », elle existe bel et bien mais, comme on l'a vu ([chap. 6 : 3.1](#)), elle importe surtout lors des premières lectures de livres dans une langue. Aujourd'hui, Elvis ne lit plus en anglais pour se prouver qu'il peut y arriver, mais pour « être ému ». Samar, qui qualifie le roman d'Ernest Hemingway, qu'elle lit en VO, de « compagnon affectif du moment », éprouve elle aussi de vives émotions lorsqu'elle lit dans cette langue.

*Samar* : [...] je suis très... euh... facilement victime de la catharsis. Il m'est déjà arrivé de faire une panique totale en avion parce que le roman policier que j'avais acheté s'ouvrait sur la chute d'un avion !  
[rire] Donc il fallait que je descende, absolument. Et puis... il m'est arrivé de pleurer comme une madeleine sur des livres en anglais.

Giselle trouve les poèmes en portugais « d'une profondeur, d'une nostalgie qui est simple, qui est parlante », toute chose qu'elle ne ressent pas avec la poésie en français, langue qu'elle maîtrise pourtant mieux. La moindre habitude de lire dans une langue peut même exacerber les émotions lectorales, comme en témoigne Montalbano, qui a

---

<sup>23</sup> ROCH-VEIRAS, S., « Les émotions suscitées par un texte en langue étrangère... », 2009, p. 225 et 229. Elle emprunte la distinction entre "artifact-emotions" et "fiction emotions" à : KNEEPKENS, E. W. E. M & ZWAAN R. A. "Emotions and Literary Text Comprehension", *Poetics*, 1994, p. 130.

<sup>24</sup> OLAZIREGI ALUSTIZA, M. J., "Aproximación sociológica a los hábitos de lectura de la juventud vasca", *Oihenart*, 2000, p. 85. L'impact des finalités des lectures est rapidement évoqué par Sophie Roch-Veiras, qui cite une étudiante française déclarant : « Pendant la lecture, ça dépend des difficultés dudit texte, et après la lecture, cela dépend aussi de la compréhension que j'en ai eue, mais seulement pour les textes étudiés en classe. Quand je lis seule, les émotions ne sont pas les mêmes, dans ce cas-là, on n'attend rien de particulier de moi, je me permets de m'adapter davantage aux émotions des personnages. » ROCH-VEIRAS, S., « Les émotions suscitées par un texte en langue étrangère... », 2009, p. 229.

<sup>25</sup> *La sombra del viento* de Carlos Luis Zafón, lu par Violeta en castillan et par Oihana en français ; *Kafka sur le rivage* de Haruki Murakami lu par Taiga en japonais ; *Les Piliers de la Terre* de Ken Follet (traduit de l'anglais) et les romans de Katherine Pancol lus en français par Oihana.

été beaucoup plus sensible à l'érotisme de *The Sheltering Sky* de Paul Bowles<sup>26</sup> lors de sa relecture, en anglais, de ce roman qu'il avait déjà lu en espagnol et en catalan.

*Montalbano*: [...] Y recuerdo que, cuando lo leí en inglés – que hace poco de esto – mi vivencia del amor y del sexo y del erotismo fue mucho más fuerte que en... en castellano. Y es lo que te cuento porque es un poco raro.

*L'enquêtrice*: ¿Porque era en versión original o porque...?

*Montalbano*: Sí. No sé, sí, claro, porque me ima... Me imagino que las palabras sexuales explícitas, en inglés, me marcaron más porque me fijaba más porque no forman parte de mi acervo habitual.<sup>27</sup>

Loin d'être absentes des discours des interviewés, les « émotions artéfact » semblent jouer un rôle de premier plan dans leurs pratiques de lecture en toutes langues. Quand on leur demande ce qui leur plait ou les « accroche » généralement dans un livre, « le style » arrive en première position (Stéphane, Amelia, Taiga, Gulo, Samar, Dani, Oihana, Sargon, Anne, Michael, Montalbano, Lou), suivi de l'histoire, l'intrigue (Violeta, Isaac, Gulo, Oihana, Mi-Ying, Anne, Chloé, Lou), des « enseignements » qu'ils en retirent pour leur vie personnelle (Amelia, Giselle, Michael, Franck, Montalbano, Chloé) et de l'ambiance (Samar, Anne, Mikel, Montalbano, Lou).

Stéphane lit de la littérature en allemand « pour le plaisir de découvrir des auteurs ou un style ». Gulo trouve « magnifique » le « langage juridique » de *La Panne* de Friedrich Dürrenmatt, qu'il a lu traduit en français : « C'est trop beau comment c'est argumenté, c'est jugé. » Taiga évoque « l'expérience d'une phrase ou d'un mot qui donne une sensation presque corporelle » et notamment ces « mots qui donnent la chair de poule », en français comme en japonais, dans des ouvrages poétiques ou philosophiques. En effet, bien que les ouvrages littéraires soient souvent jugés plus aptes – voire les seuls aptes – à susciter des émotions<sup>28</sup>, l'enthousiasme de Franck pour les essais de Noam Chomsky (“He’s great! He’s great! [...] He’s just... fabulous!”<sup>29</sup>) invite à penser que d'autres genres éditoriaux peuvent déclencher d'importantes réactions affectives.

---

<sup>26</sup> Initialement paru en 1949, il est intitulé *El cielo protector* en espagnol et *Un thé au Sahara* en français.

<sup>27</sup> *Montalbano* : [...] Et je me souviens que, quand je l'ai lu en anglais – c'était y'a pas longtemps – ce que j'ai éprouvé en lisant les passages d'amour et de sexe et d'érotisme était beaucoup plus fort qu'en... en castillan. Et c'est ce que je te raconte parce que c'est un peu bizarre. *L'enquêtrice* : Parce qu'il était en version originale ou parce que... ? *Montalbano* : Oui. Je sais pas, oui, c'est clair, parce que j'ima... J'imagine que les termes sexuels explicites, en anglais, m'ont plus marqué parce que je faisais plus attention, parce qu'ils ne font pas partie de mon bagage habituel.

<sup>28</sup> Par exemple : “Literary texts are among the few text genres that may arouse emotions in the reader.” (« Les textes littéraires sont parmi les rares genres d'écrits qui suscitent des émotions chez le lecteur. », traduction M. R.) KNEEPKENS, E. W. E. M & ZWAAN R. A. “Emotions and Literary Text Comprehension”, *Poetics*, 1994, p. 125.

<sup>29</sup> « Il est formidable ! Il est formidable ! [...] Il est juste... fabuleux ! »

### 3.2. La lecture comme mode de socialisation virtuelle ?

Que des émotions puissent être ressenties lors de lectures en langues étrangères ne signifie pas qu'un individu soit affecté identiquement dans toutes ses langues. La théorie des "emotional contexts of learning" (« contextes affectifs d'apprentissage ») vise à expliquer pourquoi des plurilingues peuvent être plus émus dans certaines de leurs langues. Selon ses défenseurs, c'est moins l'ordre chronologique d'appropriation qui détermine les différences émotionnelles entre les langues d'un répertoire que les degrés d'affectivité des situations qui ont permis ces appropriations. Les langues familiales seraient souvent plus chargées d'"emotionality" parce qu'elles ont été acquises dans un contexte fortement affectif, celui des premières relations de la vie. Cette théorie a ceci d'intéressant qu'elle ne trace pas une infranchissable frontière entre langues premières et étrangères : des langues étrangères peuvent aussi être appropriées et, en tout cas, utilisées dans des situations où l'affect a son mot à dire, notamment dans des relations amicales, amoureuses et familiales ([chap. 4 : 3](#)). En avançant que les émotions qu'on éprouve dans une langue dépendent de ce qu'on a vécu avec cette langue, elle va à l'encontre de l'idée commune selon laquelle la possibilité d'être ému n'est déterminée que par l'âge d'appropriation ou le degré de maîtrise linguistique<sup>30</sup>.

Finally, it is clear that some bilinguals, in particular those who live and function in two or more linguistic and cultural environments, may have emotional links to and investments in all of their multiple languages and perceive all of them as vested with emotional power and significance. Thus, a Mexican-American writer, Richard Rodriguez [...], rejects the possibility that emotionality and intimacy could only be conveyed through his native language, Spanish: "[...] Intimacy is not created by a particular language; it is created by intimates."<sup>31</sup>

Plus on a été socialisé dans une langue, et plus cette socialisation<sup>32</sup> a été « naturelle » – par opposition au contexte scolaire – plus on aurait de chances d'éprouver des émotions

---

<sup>30</sup> HARRIS, C. L., BERKO GLEASON, J. & AYÇIÇEĞİ, A., "When is a first language more emotional? Psychophysiological evidence from bilingual speakers", in PAVLENKO, A. (ed.), *Bilingual Minds*, 2006, pp. 273-275. Voir aussi: DEWAELE, J.-M., « L'effet des variables objectives et affectives sur la maîtrise orale de multilingues adultes », *ÉLA.*, 2006, p. 448 ; PAVLENKO, A., "Multilingualism and emotions", in MARTIN-JONES, M. & al. (eds), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, 2012, pp. 456-457.

<sup>31</sup> « Enfin, il est évident que certains plurilingues, notamment ceux qui vivent et se meuvent dans au moins deux environnements linguistiques et culturels, peuvent créer des liens et s'investir affectivement dans chacune de leurs langues, les percevoir comme chargées de pouvoir et de signification émotionnels. Ainsi, l'écrivain mexicain-américain Richard Rodriguez [...] rejette l'idée que l'affectivité et l'intimité seraient uniquement véhiculées par sa langue natale, l'espagnol : "[...] L'intimité n'est pas créée par telle ou telle langue, elle est créée par les intimes." » PAVLENKO, A., "Bilingualism and Emotions", *Multilingua*, 2002, p. 49-50 (traduction M. R.).

<sup>32</sup> Le terme « socialisation » désigne souvent les processus par lesquels les jeunes enfants apprennent à vivre en société. On l'utilise ici dans un sens plus large, également fréquent en sociologie, qui estime que la socialisation, soit l'adaptation aux autres, avec lesquels on entretient et crée des relations (sociabilités), est sans fin : « Au fur et à mesure que l'être humain passe d'un groupe à l'autre, il subit des changements

et sentiments dans une langue. Cette hypothèse semble correspondre à bien des réalités et c'est sans en contredire le principe qu'on se permet d'y apporter deux nuances.

La première est empruntée à Claire Kramersch, qui estime que l'apprentissage guidé d'une langue peut aussi être chargé d'affects. Pour les étudiants qu'elle a interrogés, "language [...] is not just an unmotivated formal construct but a lived embodied reality" (« la langue [...] n'est pas une construction purement formelle mais une réalité vécue et incorporée »), susceptible d'exprimer "their innermost aspirations, awarenesses, and conflicts"<sup>33</sup> (« leurs plus profondes aspirations, sensibilités et conflits »). Imposé ou choisi, tout apprentissage formel s'accompagne d'émotions et de sentiments<sup>34</sup>, même s'ils ne sont pas toujours positifs et n'ont généralement pas l'intensité de ceux qu'on éprouve en tombant amoureux ou en élevant un enfant.

La seconde nuance vient d'un constat : Samar, Elvis, Stéphane, Franck et Montalbano ressentent de vives émotions lorsqu'ils lisent en anglais, langue dans laquelle ils ont été relativement peu socialisés hors des domaines éducatif et professionnel<sup>35</sup>. La même question se pose à propos du portugais pour Giselle, de l'espagnol pour Anne et Lou. Ces personnes semblent avoir plus lu que baigné au quotidien dans certaines de leurs langues ; elles parviennent pourtant à être touchées par ce qu'elles lisent. Est-il indispensable d'avoir *réellement* été socialisé de façon intense et d'avoir *réellement* noué des relations socioaffectives dans une langue pour qu'elle devienne le véhicule d'affects notables ? Ou est-ce qu'une intense socialisation *virtuelle*, grâce à des pratiques culturelles, suffirait à rendre des langues plus « émotionnelles » ?

D'après Serge Tisseron, les pratiques culturelles, en particulier la consommation d'œuvres fictives, jouent un rôle fondamental dans la construction – incessante – de la vie psychique et sociale, par les émotions mêmes qu'elles procurent sans mettre – en général – le sujet en danger, comme ce pourrait être le cas dans « la vraie vie »<sup>36</sup>. Mais les pratiques culturelles en langues étrangères peuvent-elles jouer un tel rôle régulateur dans la vie affective ? Il est difficile de répondre ici à cette question, qui mériterait de

---

dans son individualité. En ce sens, le processus de socialisation – si on peut l'appeler ainsi – ne cesse jamais ; il dure aussi longtemps que l'individu est en vie. » ELIAS, N., *Au-delà de Freud*, 2010, p. 76.

<sup>33</sup> KRAMSCH, C., *The Multilingual Subject*, 2009, p. 4. José Luis Atienza Merino émet l'hypothèse que l'appropriation de langues étrangères, qui ressemble par certains côtés (répétition de sons nouveaux, etc.) au processus d'acquisition du langage, peut être un moyen de renouer avec « la langue », soit « la langue de l'inconscient », d'où les sentiments de libération ou les possibilités d'expression de leur être profond que certains éprouvent dans des langues étrangères. ATIENZA MERINO, J. L., « L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères », *ÉLA*, 2003, p. 319-320.

<sup>34</sup> Pour une revue des recherches en didactique sur ce thème, voir : ARNOLD, J., « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », *ÉLA*, 2006, p. 407-425.

<sup>35</sup> Elvis et Stéphane ont séjourné quelques mois l'un au Royaume-Uni, l'autre à New York. Montalbano évoque un court voyage aux États-Unis. Ni Franck ni Samar ne mentionnent de séjours en territoires majoritairement anglophones. Aucun de ces lecteurs n'évoque de relations amoureuses vécues dans ces langues, auxquelles ils n'accordent pas un rôle identitaire particulier.

<sup>36</sup> TISSERON, S., « La réalité de l'expérience de fiction », *L'Homme*, 2005, p. 131-145.



faire l'objet d'une étude approfondie, avec un corpus spécifique. On remarquera simplement que les pratiques de lecture peuvent faire office d'exutoires ([chap. 6 : 5](#) & ce chapitre, [section 3.1](#)), agir comme révélateurs de souvenirs (voir [section 5.1](#)) et qu'elles sont aussi considérées comme des moyens de comprendre le monde ou de se comprendre soi ([section 4.2](#)). On a également vu que, pour une partie des interviewés, elles constituent un moyen de se (ré)approprier des langues, premières et étrangères, d'entretenir un lien affectif ([chap. 6 : 3](#)). Elles peuvent même, dans certains cas, « réconcilier » avec des langues (voir [chap. 11 : 1.3](#)). Si l'impact des pratiques culturelles sur le pouvoir émotionnel de langues étrangères reste à démontrer, Louise Dabène estimait en tout cas qu'« une fréquentation assidue des différentes formes de communication de masse » favorise « un sentiment de familiarité avec la langue et concour[t] à la faire sentir comme moins étrangère »<sup>37</sup>.

### 3.3. À chaque langue ses émotions ?

Parmi les interviewés, Elvis est le seul à évoquer explicitement la possibilité que les émotions diffèrent selon les langues, dans un discours à première vue contradictoire.

*Elvis* : [...] Après, lire dans différentes langues, euh, ça apporte un enrichissement supplémentaire par les émotions que chaque langue peut apporter.

*L'enquêtrice* : Et qui sont différentes dans chaque langue ?

*Elvis* : Elles sont pas différentes dans chaque langue : les émotions sont universelles, mais euh... le moment où tu as une émotion est différent en fonction de la langue. Donc tu vas peut-être avoir beaucoup de joie et de rire en espagnol, mais tu peux aussi avoir de l'émotion et de la terreur en espagnol, mais... Tu vas l'avoir en français dans un certain contexte, et en anglais dans un autre, et en espagnol dans un autre, ou en basque. Mais je pense que les émotions sont les mêmes, bien sûr ; nous sommes des êtres humains donc on a forcément tous tout un panel d'émotions.

Alexia Panayiotou et Aneta Pavlenko avancent que les émotions changent d'une langue et d'une culture à l'autre. Des concepts affectifs n'ont pas d'équivalent exact dans d'autres langues et un sentiment à priori universel, comme la honte, n'a pas les mêmes résonances d'une société à l'autre<sup>38</sup>. C'est une des raisons pour lesquelles les personnes interrogées préféreraient lire en version originale ([chap. 8 : 4.1](#)) : « Je pense pas que tu ressentis la même chose à cent pour cent quand tu lis un truc dans une langue puis sa traduction » (Lou).

---

<sup>37</sup> DABÈNE, L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, 1994, p. 37.

<sup>38</sup> PANAYIOTOU, A., "Bilingual emotions", *Estudios de Sociolingüística*, 2004, pp. 1-19 ; PAVLENKO, A., "Bilingualism and Emotions", *Multilingua*, 2002, p. 46.

L'acte de lire dans une langue donnée peut d'ailleurs être émouvant en soi, en particulier lorsqu'il s'agit d'une langue non locale. La lecture réveille alors des sensations et souvenirs associés à des lieux où les lecteurs ont vécu par le passé. À l'instar de Sargon (voir [chap. 11 : 3.1](#)), Milda se sent transportée dans les lieux où elle a intensément utilisé l'arabe quand elle ouvre un livre dans cette langue.

*Milda* : Oui. Lire en arabe, c'est sûr que ça me met dans des états bizarres. [*rires*] Très différents, oui. Comme si tu étais dans un pays arabe, ou tu étais connectée à une culture tout de suite. Arabe. Au pays, à la situation, aux situations quotidiennes. Alors que quand tu lis les romans traduits en français, t'as pas cette impression.

Des recherches sur les liens entre langues et émotions ont également montré que, même lorsque deux langues sont apprises durant la prime enfance, elles peuvent se voir octroyer “distinct affective roles” par les parents – une langue pour câliner ou gronder, une autre pour les échanges censés être plus neutres – ou être utilisées de façon différenciée avec l'entourage – une langue pour communiquer avec un ou les deux parents, une langue servant aux échanges avec la nourrice, les frères et sœurs, les amis du jardin d'enfants, etc. (pour des exemples, voir [chap. 4](#)). N'étant pas liées aux mêmes expériences et n'ayant pas participé à l'établissement des mêmes relations, ces langues ne recouvrent pas exactement les mêmes territoires affectifs<sup>39</sup>.

Les propos d'Elvis cités plus haut ne sont donc pas aussi contradictoires qu'ils le paraissent de prime abord. S'il éprouve des émotions analogues dans ses différentes langues, elles ne sont pas liées aux mêmes souvenirs, ne renvoient pas tout à fait aux mêmes « contextes ». Les émotions seraient bien, comme l'a écrit Aneta Pavlenko, des “local constructions”, susceptibles de varier d'une langue et d'une culture à une autre, mais aussi selon chaque individu particulier<sup>40</sup>, à une époque donnée de sa vie.

*Dani* : [...] Parfois même [les livres] que j'ai abandonnés, au bout d'un moment j'ai recommencé et j'ai trouvé que c'était pas si mauvais, au contraire. Des livres que j'avais adorés et que j'ai trouvés plus tard que c'était pas terrible.

### 3.4. Potentielles différences entre oral et écrit

La forme sous laquelle se présentent des unités linguistiques pourrait également avoir un impact sur leur pouvoir évocateur<sup>41</sup>. Dans une étude menée aux États-Unis, auprès de

---

<sup>39</sup> PAVLENKO, A., “Multilingualism and emotions”, in MARTIN-JONES, M. & al. (eds), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, 2012, p. 464.

<sup>40</sup> PAVLENKO, A., “Bilingualism and Emotions”, *Multilingua*, 2002, p. 51.

<sup>41</sup> Les émotions seraient également susceptibles de varier en fonction du statut de récepteur ou de producteur, comme le montre cet extrait d'entretien d'un apprenant australien de français à Lausanne : « Je peux dire “je t'aime” en français mais cela me touche peu. Bizarrement, quand ma copine me le dit

32 migrants nés en Turquie, des chercheuses en psychologie cognitive ont trouvé que les mêmes mots ou phrases en turc, langue première des participants, n'avaient pas les mêmes répercussions selon qu'ils étaient lus ou entendus – la version orale provoquait des réactions émotionnelles plus fortes, notamment lorsqu'il s'agissait de réprimandes, genre discursif particulièrement associé à l'oral (« Va dans ta chambre ! », « Tais-toi ! », etc.). Le décalage était beaucoup moins notable avec les termes en anglais, pour lequel l'apprentissage de l'écrit et de l'oral avait coïncidé – et dans lequel les participants n'avaient guère été sommés d'aller dans leur chambre. Dans l'ensemble, les stimuli écrits réduisaient les écarts entre langue première et langue étrangère<sup>42</sup>.

Que ces résultats soient généralisables ou non – l'étude n'impliquait apparemment que des bilingues turc-anglais, aux âges et parcours plutôt homogènes –, ils mettent au jour le fait que des unités linguistiques n'ont pas toujours le même pouvoir évocateur à l'oral et à l'écrit. Leur impact dépendrait largement du vécu des sujets, des contextes dans lesquels ils ont appris leurs langues, mais aussi des pratiques langagières dont ils sont coutumiers. Le fait qu'ils soient moins habitués au basque standard écrit pourrait ainsi expliquer pourquoi les jeunes interrogés par Mari Jose Olaziregi au début des années 1990, ainsi que 2 des lecteurs qu'on a interviewés ont de la peine à lire en basque, qui est une de leurs langues familiales, pour des raisons affectives. On se souvient du « blocage » de Mikel ou des réticences d'Elvis : « Je n'ai aucun plaisir à lire en basque, aucun » ([chap. 7 : 2.2](#) & [3.2.2](#)). Toutefois, bien que le zazaki soit en voie de standardisation et qu'il lui trouve « une certaine pauvreté », Gulo éprouve « un très grand plaisir » quand il lit dans cette langue. Le défaut de familiarité avec la langue écrite standard pourrait donc être compensé par l'investissement affectif du lecteur.

## 4. Lectures et réel

### 4.1. Lectures et rêves

Gulo parle de sa lecture de *Cent ans de solitude* de Gabriel García Márquez, lu traduit en français, comme d'une expérience onirique très agréable : « c'était un rêve ». La proximité entre lecture et sommeil, accentuée par l'habitude fréquente de lire au lit ou dans les transports ([chap. 9 : 2.1](#)), est un thème récurrent des études sur la lecture.

---

en français c'est autre chose, je suis ému. » JEANNERET, T., PAHUD, S. & ZEITER, A.-C., « Quels français apprendre ? Variétés de français écrit d'étudiants alloglottes en Suisse romande », in CASTELLOTTI, V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, 2013, p. 205-206.

<sup>42</sup> HARRIS, C. L. & al., "Taboo words and reprimands elicit greater autonomic reactivity...", *Applied Psycholinguistics*, 2003, pp. 561-579.

Vincent Jouve associe le lecteur à un « rêveur éveillé », plongé « dans un état contemplatif », « entre veille et sommeil »<sup>43</sup>. Stéphane évoque des moments où elle lit « dans un demi-sommeil » ; Montalbano mentionne le phénomène banal de s'endormir en lisant. Il est aussi possible de rêver de ce qu'on a lu, voire de rêver qu'on a lu.

*Isaac* : [...] Non, je rêve beaucoup des livres que je lis, quand je lis. Je rêve de tout, moi : y'a un truc qui m'arrive dans la journée, c'est sûr que j'en rêve la nuit. Et des fois après je sais plus si je l'ai lu pour de vrai, s'il est dans le livre ou si ça a été un rêve.

#### 4.2. Des livres à la réalité

Bien que la littérature turque contemporaine revalorise les langues minorées en Turquie, notamment par des emprunts au kurde, quand Gulo est retourné dans son village natal, après 17 ans d'exil, il a découvert que plus personne ne voulait y parler le zazaki, remplacé par le turc. Expérience « terrible » et « très difficile » : « J'ai détesté cet endroit ; je voulais absolument partir. » Dans un registre moins dramatique, d'autres lecteurs ont expérimenté des décalages entre des attentes suscitées – entre autres – par des lectures et des réalités qu'ils ont vécues.

*Samar* : [...] Il m'est déjà arrivé d'apprendre des recettes juste par curiosité, parce que j'ai lu un livre et que le nom d'un plat est revenu. Et ça avait l'air appétissant [*rivre*], ça avait l'air d'avoir une certaine ambiance autour de ce plat et ça m'est resté tellement en tête que j'ai voulu faire le plat ! Pour retrouver l'ambiance. En plus après j'ai découvert que c'était pas du tout la recette : c'était une recette dégénérée sur Internet.

Il est bien des façons de « vivre » ses lectures, c'est-à-dire de leur donner un prolongement dans sa vie, même lorsque le livre n'a pas, à priori, été lu à des fins pratiques ou professionnelles. Par exemple, Gulo apprécie de retenir des citations d'Albert Camus ou de Friedrich Nietzsche – lu en traduction française – pour les ressortir dans des discussions amicales. Grâce à un de ses professeurs à l'université, Franck a pu rencontrer Noam Chomsky en personne. Montalbano s'est lié d'amitié avec un philosophe catalan dont il admirait le travail : “Entonces, la filosofia se ha convertido en vida...” (« Et donc la philosophie s'est transformée en vécu... »). Dans ce corpus, l'influence des pratiques de lecture sur la vie personnelle se traduit le plus souvent par des (ré)interprétations d'éléments du réel grâce à des lectures. Violeta déclare que *Crimen y Castigo* de Fiodor Dostoïevski, lu traduit en castillan, lui a permis de mettre des mots sur des sensations et des sentiments particuliers. Gulo se souvient d'un camarade d'études, français, qui ressemblait à Fritz Zorn, suisse alémanique, tel qu'il se

---

<sup>43</sup> JOUVE, V., *L'Effet-Personnage dans le roman*, 1992, p. 80.

décrit dans l'autobiographie *Mars*. Les livres qui l'ont le plus « marqué » sont cependant ceux qui l'ont aidé à comprendre la situation des Kurdes en Turquie et notamment les effets dévastateurs de la répression, quand « la violence [...] quasi quotidienne » rend les êtres « incapables d'agir ».

*Gulo* : [...] [Dans] *La P... respectueuse* de Jean-Paul Sartre, il y a une scène où les gens viennent pour... On entend les cris de gens qui viennent pour lyncher le Noir, qui est pris pour... Donc ils viennent pour le lyncher. La prostituée lui propose un pistolet – il y a une scène comme ça – ; elle lui demande de tirer, sinon ils vont le tuer. Et il y a une scène – si je me souviens bien, je me souviens pas des mots exacts, mais je crois que ça se passe comme ça – et il dit : « Mais, ce sont des Blancs. » Il tire pas. En fait il est incapable de toucher ce pistolet. « Ce sont des Blancs. » Et à ce moment-là j'ai vraiment réalisé ce que c'était le... le colonialisme. Parce que, en Turquie, les Kurdes, dans ma région où il y a eu un génocide, hein, entre les années 36 et 38, les gens étaient comme ça. Il suffisait de voir un habit de militaire, une voiture officielle, un soldat... Un seul soldat, je me souviens, un seul soldat venait demander à une centaine de villageois – des hommes qui s'entretuaient pour rien du tout, ils étaient capables vraiment de s'entretuer pour rien du tout –, un soldat venait, leur demandait de le suivre au poste de police, qui se trouvait à dix kilomètres, et tous ces gens-là se mettaient en rang et le suivaient, sans aucune opposition. Et quand j'ai lu ce passage-là, euh... j'étais vraiment étonné, j'étais frappé. Je me suis dit : « Mais, c'est exactement ça ! »

On se souvient que nombre de lecteurs recherchent dans leurs lectures « des ressources pour l'existence hors les livres »<sup>44</sup> ([chap. 6 : 1.2](#)). Tous ne donnent pas la priorité aux mêmes genres éditoriaux pour remplir cette fonction. Franck, Michael, Giselle, Mi-Ying – et Mikel autrefois – préfèrent les essais, car les fictions littéraires, à quelques exceptions près, seraient moins dignes de foi que les travaux scientifiques. Cependant, chez la plupart des interviewés, la distinction entre fiction et non-fiction paraît beaucoup moins stricte. Chloé trouve les romans meilleurs maîtres que les essais historiques, parce qu'ils donnent « envie de savoir la suite ». Stéphane estime que « la fiction » est révélatrice des comportements sociaux, justement parce qu'elle met en scène des « stéréotypes ». Gulo voit dans la littérature un moyen « beaucoup plus humain, beaucoup plus terre-à-terre » d'évoquer des événements dramatiques tels que le génocide arménien, en les évoquant à travers leurs effets dans la réalité quotidienne. Les « chiffres » et les débats terminologiques des travaux des sciences sociales lui paraissent « beaucoup plus froid[s] ». Cela ne l'empêche pas de lire aussi des livres scientifiques ; les deux types d'ouvrages s'avèrent donc plutôt complémentaires.

---

<sup>44</sup> COLLOVALD, A. & NEVEU, E., « Noirs plaisirs. Lectures et lecteurs de récits policiers », in EVANS, C. (dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet*, 2011, p. 155.

Quoi qu'il en soit, pour la majorité des interviewés, les ouvrages de fiction semblent constituer des sources d'informations partiellement crédibles sur les sociétés et leurs cultures (voir [chap. 11 : 2.5](#)), même s'ils ne prennent pas tout pour argent comptant – mais est-ce le cas quand on lit des essais scientifiques ? Ces témoignages confirment l'hypothèse que, en termes de réception, le caractère plus ou moins fictif d'un produit culturel dépend moins de sa catégorisation officielle que de l'usage que le récepteur en fait<sup>45</sup>. C'est pourquoi Franck et Michael ont tout à fait le droit de considérer que certains romans historiques ne sont pas – pour eux – des œuvres de fiction ([chap. 8 : 1.5](#)).

## 5. Lectures et mémoire

### 5.1. Lectures et souvenirs personnels

Au fil de leurs lectures, les interviewés peuvent rencontrer des informations ou des expériences qui leur sont déjà familières. En lisant en norvégien l'autobiographie de Zlatan Ibrahimovic, footballeur suédois dont les parents sont originaires de l'ex-Yougoslavie, Franck a éprouvé un sentiment de “déjà-vu” : “His childhood was very similar to my childhood” (« Son enfance ressemblait beaucoup à la mienne »). Gulo « retourne » virtuellement dans son village natal grâce à des lectures en zazaki : « c'est comme si j'étais retourné chez moi, j'étais vraiment en train d'être dans le cadre où j'ai passé toute mon enfance. »<sup>46</sup> Mais la lecture du roman de Gabriel García Márquez, *Cent ans de solitude*, qu'il a lu traduit en français, a eu des effets similaires.

*Violeta*: [...] siempre leer en catalán es lo más agradable para mí. [...] Porque es cómo la gente... cómo me contaban los cuentos a mí. Como lo que leo son cuentos para mayores... [rire] Pues, entonces, en catalán siempre está mejor.<sup>47</sup>

Cependant, l'enfance n'est pas toujours une période heureuse et des lecteurs peuvent justement éviter de lire – même en langue étrangère – des livres qui leur y ferait trop

---

<sup>45</sup> « Un récit de fiction peut être tout à fait vraisemblable et il arrive – [David] Hume l'avait déjà souligné – qu'un même récit soit lu par les uns comme un roman et par les autres comme un témoignage ou un document véridique. La différence entre fiction et réalité (plus précisément entre le récit de fiction et le récit qui rend compte d'une réalité) ne tient donc pas à la nature même du récit mais à la posture mentale adoptée par le lecteur (ou l'auditeur, ou le spectateur). » FLAHAULT, F., « Récits de fiction et représentations partagées », *L'Homme*, 2005, p. 37. Voir aussi : SCHAEFFER, J.-M., « Quelles vérités pour quelles fictions ? », *ibidem*, p. 19-36 ; SCHAEFFER, J.-M., « Le récit entre fait et fiction : perspectives cognitives » in GRALL, C. & MACÉ, M. (dir.), *Devant la fiction, dans le monde*, 2009, p. 15-32.

<sup>46</sup> « Lire, d'une certaine manière, c'est renouer avec les croyances, et donc les sensations de l'enfance. La lecture, qui a offert jadis, à notre imaginaire, un univers sans fin, ressuscite ce passé chaque fois que, nostalgiques, nous lisons une histoire. » JOUVE, V., *La Lecture*, 1993, p. 87.

<sup>47</sup> *Violeta* : [...] lire le catalan est toujours plus agréable pour moi. [...] Parce que c'est comme ça que les gens... comme ça qu'on me racontait les contes. Vu que ce que je lis, ce sont des contes pour adultes... [rire] Alors, oui, en catalan, c'est toujours meilleur.

penser. C'est une des raisons pour lesquelles Anne n'aime pas beaucoup les romans espagnols, qui lui rappellent l'Allemagne des années 1930-1940.

*Anne* : [...] Je préfère la littérature sud-américaine à l'espagnole, qui est toujours très problématique, très triste. Y'a toujours les mêmes sujets : la guerre civile, les disputes dans les familles. C'est pas assez joyeux pour moi, pour me détendre. Parce que je lis volontiers pour me détendre. Et je n'aime pas beaucoup lire des choses violentes. J'ai vécu une guerre donc j'ai pas besoin de me remettre dans cette atmosphère de violence, de problèmes, de luttes, de...

On ne se souvient pas que de son enfance et les lectures font aussi resurgir des fragments de passé plus récents, tels les séjours en Syrie et en Égypte que Milda retrouve lorsqu'elle lit en arabe ([section 3.3](#)). Dans les ouvrages d'auteurs français contemporains, Dani reconnaît « des choses de [s]on vécu » en France.

## 5.2. Souvenirs et oubli des livres lus

Isaac, Amelia, Taiga et Sargon déclarent garder des souvenirs clairs de leurs lectures. Stéphane, Gulo, Montalbano et Franck fournissent beaucoup d'informations sur les livres qu'ils ont lus, signe qu'ils les gardent plutôt bien en mémoire. Mais chez la majorité des interviewés, les lectures ne laisseraient que d'infimes traces, sauf quand le livre les a vraiment « marqués » (Violeta, Taiga, Samar, Dani, Lou). La plupart des lectures sont vouées au néant : « Tout ce que j'ai lu quand j'étais adolescente, c'est comme si j'avais plus de notion de ce que j'ai lu » (Milda, 27 ans).

Violeta déclare : « me quedan a veces tramas, o historias, que luego cuando vives algo te vienen, pero no la novela en sí » (« il me reste parfois des intrigues, ou des histoires, et ensuite quand tu vis quelque chose elles te reviennent, mais pas le roman lui-même »). En effet, certains se rappellent surtout l'histoire d'un livre (Stéphane, Violeta, Gulo, Akhil, Anne), d'autres son « atmosphère » (Samar, Mikel, Montalbano) ou le style de l'auteur (Stéphane, Taiga, Samar, Montalbano), plus rarement les personnages (Gulo, Giselle). Les lectures peuvent laisser plutôt des impressions ou sensations (Violeta, Samar, Mikel, Lou), des images (Isaac), des thèmes ou des idées (Franck, Mikel, Montalbano). Violeta, Taiga et Elvis semblent retenir les circonstances ou contextes d'une lecture autant, voire plus, que le contenu du livre.

*Elvis* : [...] Je les associe – c'est comme les chansons, tu les associes à des périodes de ta vie aussi, un peu. Comme la musique. Donc... J'ai des souvenirs de périodes de ma vie, auxquelles j'ai lu tel ou tel auteur.

Notons que les interviewés se souviennent généralement de ce qui les « accroche » ([section 3.1](#)) : ceux qui prêtent une plus grande attention à l'histoire la retiennent plus aisément, ceux qui sont en quête de « leçons » conservent mieux les idées, etc. De façon

plus ou moins consciente, les lecteurs semblent surtout retenir ce qui les a intéressés ou leur a plu. Contrairement à Michel de Montaigne, qui semblait mieux se souvenir des livres qu'il n'avait pas appréciés<sup>48</sup>, un certain nombre d'étudiants ont indiqué, dans le questionnaire, s'empresse d'oublier les livres qu'ils n'avaient pas aimés. L'affectivité joue bien un rôle essentiel dans la préservation (ou pas) de souvenirs de lecture. Toutefois, Akhil se souvient avec plus d'acuité des lectures imposées dans le cadre scolaire et qu'il n'avait guère goûtées, « peut-être parce qu'on en a parlé ».

Chez la plupart des interviewés, l'oubli ou non d'un livre ne dépend pas de la langue de lecture. Seules 3 personnes se souviendraient mieux des livres qu'elles ont lus dans les langues qu'elles lisent moins souvent ou avec plus d'efforts : l'espagnol et l'allemand pour Stéphane, l'anglais pour Montalbano, le basque pour Oihana.

*L'enquêtrice* : Ou qu'est-ce que t'as lu ces derniers temps que t'as aimé ?

*Oihana* : Ces derniers temps, j'ai aimé... C'est trop bizarre mais... Murakami. Euh... J'ai aimé... En fait, c'est hyper dur, parce que dès que j'ai lu un livre je l'oublie totalement.

*L'enquêtrice* : T'oublies toujours ?

*Oihana* : Toujours !

*L'enquêtrice* : Quelle que soit la langue ?

*Oihana* : Enfin, en basque j'en chie alors j'oublie moins. [*rire*]

À l'instar d'Oihana, nombre de lecteurs ont éprouvé, lors des entretiens, de grandes difficultés à retrouver des noms d'auteurs ou des titres d'ouvrages (Violeta, Isaac, Dani, Akhil, Mi-Ying, Franck, Michael, Elvis). Lou a même pris les devants : « y'a des auteurs [en espagnol] que j'aime bien – ne me demande pas lesquels ».

Quelques-uns, dont Franck et Samar, ne savent plus dans quelle langue ils ont lu un livre : « si vous me posez la question quel livre j'ai lu dans quelle langue, très souvent je ne saurais pas vous dire » (Anne). Violeta et Isaac ignorent fréquemment s'ils sont en train de lire en castillan ou catalan, en raison de la proximité de ces deux langues et parce qu'ils les utilisent toutes deux au quotidien. Isaac ajoute que cela lui arrivait avec le français et l'anglais au Québec et que, aujourd'hui encore, il a du mal à se rappeler s'il a lu ses supports de cours en castillan, anglais ou catalan.

On peut donc tout oublier d'un livre, y compris le titre et le nom du ou des auteurs – indispensables pour réutiliser ses pratiques de lecture comme signes de possession de capital culturel ([chap. 6 : 4](#)) – et la langue de lecture. En termes mémoriels, on lit nécessairement à perte, puisqu'on retient toujours moins que ce qu'on a lu. Au point qu'il n'y aurait guère de différence, aux dires de Pierre Bayard, entre avoir lu et ne pas avoir lu un livre.

---

<sup>48</sup> BAYARD, P., *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*, 2007, p. 58.



Alors même que je suis en train de lire, je commence à oublier ce que j'ai lu et ce processus est inéluctable, il se prolonge jusqu'au moment où tout se passe comme si je n'avais pas lu le livre et où je rejoins le non-lecteur que j'aurais pu rester si j'avais été mieux avisé.<sup>49</sup>

## 6. Conclusion du chapitre

Les pratiques de lecture de loisir ne sont pas uniformément valorisées : elles varient d'un pays et d'un milieu social à l'autre. À l'intérieur même de ces (micro)sociétés, les personnes ne nouent pas des relations identiques à la lecture de livres. Les interviewés ayant des rapports ambivalents et fluctuants avec cette activité sont bien plus nombreux que ceux pour qui les relations aux livres seraient constamment pénibles ou sans nuage. À l'échelle individuelle, les facteurs de construction et de maintien du goût de lire sont trop divers et complexes pour qu'on puisse en déduire des remèdes absolus au désintérêt pour la lecture. Mais est-il vraiment indispensable d'aimer lire des livres ? Qu'une partie de la production éditoriale mondiale soit destinée au divertissement ne signifie pas que tout un chacun devrait lire pour son plaisir – surtout lorsqu'il s'agit de lectures prescrites dans un cadre scolaire<sup>50</sup>. De même qu'on admet que des gens puissent ne pas apprécier la musique, les parcs d'attraction ou les jeux vidéos, il faut reconnaître que l'amour des livres n'est pas un germe en chaque être humain que les enseignants auraient mission de faire éclore. Après tout, on ne demande pas aux apprenants d'*aimer* les chansons, les publicités ou les articles de journaux exploités en classe de langue-s. Est-ce bien nécessaire qu'ils *aiment* les textes (littéraires) qu'on leur demande de lire ? D'ailleurs, les lecteurs nouent moins des relations avec des « textes » qu'avec des « livres » dont le contenu et le contenant sont difficilement séparables. Même si leur impact sur les pratiques de lecture est limité, les différences éditoriales influent sur les représentations que les interviewés se font des livres en telles ou telles langues et, parfois, sur leur envie de les lire. Malgré leurs avantages, en termes d'accessibilité ([chap. 5 : 1.3](#)) et de transport, les livres numériques ne peuvent – pour l'instant – rivaliser avec les livres imprimés sur le plan sensoriel, lequel est étroitement lié aux

---

<sup>49</sup> BAYARD, P., *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*, 2007, p. 55.

<sup>50</sup> Voir sur ce point : CANVAT, K., « Apprentissage de la lecture et enseignement de la Littérature : enjeux, finalités et articulation », in DEMOUGIN, P. & MASSOL, J.-F. (dir.), *Lecture privée et lecture scolaire*, 1999, p. 19 ; LANGLADE, G., « La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ? », in BARONI, R. & RODRIGUEZ, A. (coord.), *Études de lettres*, 2014, p. 47-64 ; SINGLY, F. de, « Le livre et la construction de l'identité », in CHAUDRON, M. & SINGLY, F. de (dir.), *Identité, lecture, écriture*, 1993, p. 132-152.

émotions de lecture. Les plus jeunes informateurs n'étant pas les plus férus d'e-books<sup>51</sup>, l'idée courante selon laquelle la lecture sur écran rendrait les livres plus attractifs aux yeux des jeunes générations doit être nuancée. Les préférences individuelles et les objectifs de lecture – un ouvrage consulté pour le travail ou les études n'est pas un livre lu en continu à des fins de divertissement – sont, là encore, à prendre en compte.

Les émotions, parfois très fortes, qu'éprouvent les interviewés lorsqu'ils lisent dans des langues apprises sur le tard vont à l'encontre de l'hypothèse d'une lecture moins chargée d'affects en langues étrangères qu'en langues premières. Les textes littéraires ne sont pas les seuls à susciter des émotions ; c'est d'ailleurs quelquefois la langue, plus que le contenu du livre, qui émeut les lecteurs, notamment lorsqu'elle les « ramène » à des lieux où ils ne vivent plus. Plusieurs chercheurs s'accordent sur le fait qu'un individu n'est pas affecté de la même façon dans ses langues, parce qu'il a été différemment socialisé dans chacune. Une émotion donnée ne serait donc pas exactement la même dans une langue et dans une autre, car elle renvoie à des attachements et à des souvenirs distincts. Le pouvoir évocateur des ressources linguistiques serait, en outre, susceptible de varier selon qu'elles parviennent au sujet sous une forme orale ou écrite. Ceci expliquerait pourquoi certains lecteurs éprouvent de moindres émotions en lisant dans des langues « orales » : la dimension affective de la langue serait, pour eux, essentiellement attachée à ses manifestations sonores. Mais le cas de Gulo, très ému d'avoir enfin la possibilité de lire en zazaki, sa langue familiale en voie de standardisation, interdit tout déterminisme en la matière.

Les langues dans lesquelles on a « baigné » ou grâce auxquelles on a noué des liens socioaffectifs intenses auraient un plus grand pouvoir évocateur que celles qu'on aurait seulement apprises dans des contextes scolaires et professionnels. Des interviewés ressentent pourtant de vives émotions en lisant des langues dans lesquelles ils ont été relativement peu socialisés. On se demande donc si les pratiques culturelles, avec leur cortège d'émotions plus ou moins fictives, plus ou moins intenses, ne seraient pas susceptibles d'accroître la charge affective des langues dans lesquelles on ne « vit » pas. Faut de pouvoir répondre véritablement à cette question, on verra que les pratiques de lecture jouent parfois un rôle important, voire crucial, dans l'appropriation affective des langues ([chap. 11 : 1.3](#)). Il ne faudrait en tout cas pas écarter la possibilité que des pratiques culturelles ou des investissements affectifs dans l'apprentissage guidé d'une langue puissent rendre les lecteurs ou locuteurs plus *sensibles* dans cette langue.

---

<sup>51</sup> Akhil, Ush et Elvis, les seuls interviewés lisant régulièrement des livres numériques, étaient respectivement âgés de 39, 53 et 44 ans. La moyenne d'âge des 41 étudiants ayant lu des e-books était à peine supérieure (28,5 contre 28,4) à celle de l'ensemble des répondants au questionnaire.

Les travaux mêlant sociolinguistique et sciences cognitives sur les émotions dans les usages des langues sont relativement récents ; ces relations restent encore en grande partie mystérieuses. Dans le présent travail, ce point a soulevé bien plus d'interrogations qu'il n'a apporté de réponses, toutes provisoires d'ailleurs. On ne peut qu'espérer que des recherches futures aideront à mieux comprendre les processus complexes tout juste entraperçus dans les discours des interviewés. La seule certitude qu'on puisse avoir pour l'instant est que l'étude des émotions, lectorales ou autres, chez des sujets plurilingues exige autant de prudence que les paramètres sont nombreux et les indices, ténus.

Bien qu'elle ait des affinités avec le rêve, « la lecture est partie prenante de l'action », car c'est un moyen parmi d'autres « de faire un retour sur, de prolonger, d'accompagner ou de préparer l'action »<sup>52</sup>. Les pratiques de lecture des interviewés, en quelque langue que ce soit, peuvent avoir un impact sur leur vie personnelle, en les menant à des réalisations concrètes ou en leur donnant des outils pour (ré)interpréter des expériences vécues ou des faits historiques. Ce potentiel semble moins lié aux genres éditoriaux (essais scientifiques, littératures, guides de développement personnel, etc.) qu'aux interprétations que les lecteurs en font. Les lectures en langues premières ne sont pas les seules à raviver des souvenirs, y compris des souvenirs d'enfance, lesquels peuvent resurgir au détour d'une lecture en langue étrangère.

Comme les émotions, les réminiscences suscitées par les livres et les répercussions des lectures dans les vies personnelles sont éminemment subjectives. Il serait absurde, voire dangereux de chercher à les provoquer ou à les contrôler dans un cadre scolaire<sup>53</sup>. En revanche, il n'est pas inutile de laisser la possibilité aux apprenants de les partager, s'ils le souhaitent, dans l'espace de la classe ou d'un club de lecture, puisqu'elles sont susceptibles de favoriser tant les correspondances interculturelles que le sentiment d'appropriation des langues, premières ou étrangères, dans lesquelles elles émergent. Mais il ne faut jamais oublier que ce n'est pas parce qu'un enseignant a été bouleversé par un ouvrage et lui a donné un prolongement dans sa vie personnelle ou, inversement, qu'un livre ne lui a pas plu, ne l'a pas « accroché » qu'il en sera de même pour ses apprenants. Il n'y a pas de livres touchants ou marquants dans l'absolu ; il n'y a que des *lectures émouvantes pour des lecteurs donnés* à un moment de leur vie.

Les lectures sont vouées à l'oubli, à plus ou moins long terme ; la plupart des livres ne laissent que de vagues souvenirs liés à l'histoire pour les uns, à l'ambiance ou aux idées pour d'autres. Bien des lecteurs se souviennent moins du livre que de l'effet qu'il a pu avoir sur eux ou du contexte de la lecture. Certains ne se rappellent pas dans quelles

---

<sup>52</sup> LAHIRE, B., *L'Homme pluriel*, 2001, p. 169. Voir aussi : JOUVE, V., *La Lecture*, 1993, p. 95.

<sup>53</sup> Voir à ce sujet : ATIENZA MERINO, J. L., « L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères », *ÉLA*, 2003, p. 309.

langues ils ont lu des livres. Les noms des auteurs et les titres sont difficiles à retenir, même quand il s'agit d'ouvrages légitimes. Cet oubli inhérent à la lecture rend quelque peu dérisoire l'imposition de la lecture intégrale quand elle a pour seul objectif d'étendre la « culture générale » du lecteur. Plutôt que de viser l'accumulation de capital symbolique – qui peut être acquis par d'autres moyens –, les activités de lecture intégrale devraient plutôt servir à la familiarisation avec la langue écrite, ainsi qu'à son appropriation au sens affectif du terme. Une telle opération n'est efficace qu'avec des ouvrages capables d'éveiller l'intérêt de chaque apprenant et de lui faire ressentir plus d'émotions qu'un résumé en ligne – qui apporte, en général, toutes les informations nécessaires à l'exhibition de capital symbolique. À moins que « le programme » ne l'interdise, il semble donc beaucoup plus pertinent de laisser le choix des livres aux apprenants, ainsi que la possibilité d'en changer.

## CHAPITRE 11 :

### RAPPORTS AUX LANGUES ET AUX CULTURES

*Je lis Rabelais ou je lis Balzac ou je lis Flaubert ou Proust disait-il. Il les lisait d'ailleurs tellement assidûment ces auteurs qu'il en arrivait à s'exprimer à peu près comme dans les livres, c'est-à-dire de manière artificielle, souvent ampoulée et en tous cas rarement personnelle. À force de lire des auteurs dans une langue qui lui était malgré tout assez peu naturelle Roman parlait le français des autres, ceux qu'il avait lus et relus avec acharnement. Mais c'était du français ; et là était l'essentiel semblait-il.*

Oliver Rohe, *Défaut d'origine*, 2003, p. 136.

Comme on a pu l'esquisser dans le chapitre précédent, les pratiques de lecture peuvent participer à la construction et l'évolution des rapports qu'un individu entretient avec des langues et des cultures. Elles seront surtout considérées ici comme des indicateurs de ces relations. On commencera par évoquer les statuts affectifs des langues dans les répertoires des personnes interrogées, pour mettre au jour leur dynamisme et leur complexité. Puis on s'attachera aux rapports aux cultures, à l'appréhension de leurs dissemblances et ressemblances, ainsi qu'à l'attrait qu'elles peuvent avoir (ou pas) aux yeux des lecteurs. En dernier lieu, on abordera la question épineuse des liens entre langues et cultures.

#### 1. Rapports aux langues

##### 1.1. Langues aimées, langues préférées

Dans les entretiens, l'affection pour des langues premières est surtout exprimée par des personnes dont la langue familiale est ou a été minorée (Violeta, Lou), par des migrants en contexte alloglotte (Giselle, Akhil, Mi-Ying, Chloé) ou les deux (Gulo, Ento). On peut émettre l'hypothèse que la minoration linguistique et l'éloignement géographique accentuent, sinon l'attachement que les individus éprouvent envers des langues premières, du moins le besoin de dire cet attachement, rendu moins évident dans de telles situations. Néanmoins, le caractère dominant d'une langue favorisant à priori son

usage, donc sa familiarité, il n'est pas dit qu'entre deux langues premières, la plus dominée soit toujours la seule ou la mieux aimée<sup>1</sup>. Entre le marathi, l'hindi et l'anglais, Akhil a une préférence nette pour ce dernier.

Des rapports à des langues étrangères peuvent aussi être décrits en termes affectueux, pour ne pas dire amoureux. Ils s'expliquent souvent par des relations socioaffectives nouées dans ces langues ou une pratique quotidienne de longue date. Pour Violeta, dont le conjoint est francophone, "leer en francés es un placer" (« lire en français est un plaisir »). Taiga présente le français comme la langue « avec laquelle [il] vi[t] depuis dix ans ». Après dix-sept années en Suisse romande, Gulo déclare qu'il « aime beaucoup le français ». Isaac et Sargon se montrent très attachés au catalan. Toutefois, c'est à l'adolescence, avant ou sans avoir vécu dans un contexte hispanophone, que Stéphane, Samar, Mikel et Lou ont été séduits par l'espagnol. Bien qu'elle l'ait découvert sur le tard et n'ait pas vécu durablement en Espagne, Anne « adore » cette langue « formidable », tandis qu'Oihana répète à l'envi qu'elle « aime l'anglais ».

Considérées comme plus faciles à lire et plus chargées d'affects, les langues premières sont fréquemment et tacitement présentées par les didacticiens comme les langues de lecture préférées des plurilingues. Les résultats de l'enquête invitent à nuancer ce présupposé. En effet, 40 % des répondants au questionnaire et un tiers des interviewés (Violeta, Giselle, Sargon, Akhil, Mi-Ying, Michael, Montalbano, Chloé) déclarent préférer lire seulement dans des langues premières, familiales ou de scolarisation<sup>2</sup>. C'est beaucoup, mais ce n'est pas assez pour en faire une règle générale. 4 des lectrices rencontrées (Milda, Amelia, Oihana, Dani) et 9 % des étudiants aiment mieux lire dans des langues étrangères. Un quart des interviewés (Gulo, Isaac, Ush, Franck, Mikel, Lou) et 30 % des répondants au questionnaire privilégient des langues premières *et* étrangères ; leur prédilection variant généralement en fonction des livres (genres éditoriaux, VO ou traductions, etc.) ou des objectifs de lecture. Enfin, 13 % des répondants au questionnaire et un quart des interviewés (Stéphane, Taiga, Samar, Anne, Elvis, Ento) n'ont pas de préférence pour une langue en particulier, ou alors une préférence passagère, comme Samar qui se déclare temporairement « anglophile » : « dans deux mois, je suis pas sûre que t'auras la même réponse. »

---

<sup>1</sup> Dans son étude en Israël, Marsha Bensoussan a trouvé que la plupart des étudiants ayant l'hébreu comme langue familiale avaient une prédilection pour la lecture en hébreu, tandis que ceux qui avaient l'arabe comme langue familiale – ayant aussi été scolarisé en hébreu – aimaient généralement lire en arabe *et* en hébreu. BENSOUSSAN, M., "Reading preferences and expectations of multilingual Israeli university students", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2009, p. 476.

<sup>2</sup> Notons que pour ces interviewés, Giselle exceptée, il ne s'agit que d'une seule de leurs langues premières : langue familiale et de scolarisation pour Violeta, Akhil, Mi-Ying, Montalbano et Chloé ; langue de scolarisation seulement pour Sargon et Michael.

« Non, je n'ai pas des langues préférée parce que chaque langue possède une charme propre. [sic] » (Q72, argentine, 31 ans)

Bref, la moitié des interviewés et des répondants au questionnaire n'ont pas de préférences exclusives ou se refusent à établir une « hiérarchie » (Taiga) entre leurs langues. Et, pour ce qui est de la lecture de livres, la plupart des participants à cette enquête privilégient, seulement ou entre autres, des langues qui leur sont étrangères.

D'ailleurs, les justifications des préférences sont presque toutes transversales<sup>3</sup>. Même si certaines sont plus fréquemment avancées à propos de langues étrangères et d'autres pour des langues premières, il ne s'agit que de tendances. En outre, les personnes interrogées ont généralement plusieurs raisons de préférer lire dans une ou plusieurs langues ; ce qui rend parfois les réponses ambiguës. Ainsi, Franck aime mieux lire en norvégien, la langue dans laquelle lire va de soi : "I just feel it's very natural for me to read it." (« j'ai l'impression que c'est très naturel pour moi de le lire »), mais ce sont les livres qu'il lit en anglais qu'il apprécie le plus ([chap. 7 : 3.2.2](#)). Lou préfère le français « pour la facilité » mais aime lire en espagnol ou en basque pour leur expressivité.

Parmi les justifications, on trouve bien entendu le confort de lecture (compréhension optimale, fluidité, etc.), généralement associé à une plus longue habitude de lire dans la ou les langues ([chap. 9 : 4.1.2](#)). Mentionné par 7 interviewés et 48 étudiants, il est surtout invoqué – mais pas uniquement – au sujet de langues premières de scolarisation.

« Ma préférence pour la lecture est surtout en langue Française et Espagnole car je ne maîtrise pas encore au même niveau l'anglais et le coréen. [sic] » (Q27, salvadorienne, 25 ans)

Viennent ensuite des liens affectifs particulièrement forts avec une langue, familiale et d'identification, comme le catalan pour Violeta, le zazaki pour Gulo ([chap. 10 : 3.4 & 5.1](#)), l'espagnol pour Giselle, ou seulement d'identification, comme le basque pour Oihana. Ils sont explicitement évoqués par 6 interviewés et 6 répondants au questionnaire, souvent – mais pas toujours – à propos de langues dominées.

« [Je préfère] Le portugais, sûrement. J'ai beaucoup plus de plaisir en lisant dans ma langue maternel, surtout ce qui sont référece de mon enfance. [sic] » (Q22, brésilienne, 27 ans)

La concordance entre contexte linguistique quotidien et langue-s de lecture ([chap. 7 : 4.1](#)) est plus présente dans les entretiens – 7 interviewés ont indiqué qu'il était plus facile, plus agréable ou plus pertinent de lire dans une langue locale – que dans les

---

<sup>3</sup> Un seul argument ne marche que pour les langues premières : « parce que c'est ma langue maternelle ». Quoique très fréquent dans les questionnaires, il est impossible à analyser si les étudiants n'ont pas pris la peine de préciser ce qu'ils entendaient par là. On sait, grâce à Louise Dabène, la multitude de sens que recouvre cette expression : première langue apprise, langue la mieux maîtrisée, langue d'appartenance, etc. (DABÈNE, L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, 1994, p. 8-24). D'ailleurs, des répondants appellent leur « langue maternelle » la langue dans laquelle ils ont été scolarisés – le persan, par exemple –, même si leur langue familiale était différente – le tabari (Q67, iranienne, 34 ans).

questionnaires (une personne : Q20). En revanche, seuls 2 interviewés (Violeta, Gulo), mais 13 étudiants « préfèrent » lire dans des langues pour se les (ré)approprier. Ces différences entre les deux groupes d'informateurs sont certainement dues au fait que, pour les étudiants, lire dans la « langue locale » (le français, fréquemment cité) et se l'approprier se confondent, ce qui est moins marqué chez les interviewés. 4 d'entre eux et 7 étudiants plébiscitent des langues pour leur offre éditoriale, jugée meilleure que celle d'autres langues ; il s'agit alors de langues souvent étrangères, mais toujours dominantes ([chap. 7 : 3.2.2](#) ; [chap. 8 : 2.4](#)). Un étudiant malais de 21 ans voit même dans la prééminence mondiale de l'anglais, une de ses langues familiales et sa langue de scolarisation, une bonne raison de préférer lire, entre autres, dans cette langue.

« Le français et l'anglais. Le français : parce que la langue française est trop belle. L'anglais : parce que tout le monde le parle. » (Q80)

6 autres répondants au questionnaire et 3 interviewés justifient leur prédilection par des qualités qui seraient propres à des langues, bien souvent étrangères. Ces représentations<sup>4</sup> portent sur la facilité des langues (Amelia), leur expressivité (Lou), leur clarté ou leur beauté (7 étudiants). Outre des combinaisons particulières des arguments cités jusqu'ici, deux raisons majeures expliquent pourquoi des enquêtés refusent de favoriser certaines de leurs langues ou en préfèrent plusieurs : l'enrichissement qu'ils associent au fait de lire en plusieurs langues (voir [chap. 12 : 5.2](#)) et la préférence pour les VO ([chap. 8 : 4](#)). Ajoutons que les langues favorites pour lire des livres ne sont pas toujours les langues que les personnes interrogées préfèrent dans l'absolu. Ce n'est pas parce que Milda préfère lire en français qu'elle aime mieux le parler. On se souvient qu'Elvis « aime bien parler en basque » mais pas le lire. Mikel apprécie l'écoute de musique en basque plus que la lecture, qui « reste encore un peu âpre ». Alors qu'il lit plus volontiers dans ses trois autres langues, Isaac accorde la primauté au catalan pour s'exprimer. Sargon préfère lire en arabe mais aime tout autant écrire en catalan.

---

<sup>4</sup> Le terme « représentations » désigne ici les représentations sociales que Pierre Bourdieu qualifie de « mentales », soit des « actes de perception et d'appréciation, de connaissance et de reconnaissance où les agents investissent leurs intérêts et leurs présupposés ». BOURDIEU, P., *Langage et pouvoir symbolique*, 2001, p. 281-282. Elles sont à la fois communes, collectives, partagées et individuellement interprétées, négociées, adaptées. NARCY-COMBES, J.-P., « De la responsabilité épistémologique à contrat social », in BEACCO, J.-C. (dir.), *Éthique et politique en didactique des langues*, 2013, p. 116-117 ; STRATILAKI, S., « Trajectoires plurielles et représentations identitaires chez les élèves plurilingues », *Les Cahiers de l'Acedle*, 2011, p. 7. Car celui qui les émet « co-construit son discours tout à la fois en prenant appui sur l'interaction *hinc et nunc*, et en puisant (à son su ou à son insu peu importe) dans une mémoire de discours multiples dont il est en partie le jeu ». CASTELLOTTI, V., COSTE, D., & MOORE, D., « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », in MOORE, D. (dir.), *Les Représentations des langues et de leur apprentissage*, 2001, p. 123. Elles ne sont donc « ni justes ni fausses, ni définitives ». CASTELLOTTI, V. & MOORE, D., *Représentations sociales des langues et enseignements*, 2002, p. 21.



## 1.2. Langues moins ou pas aimées

Les rapports aux langues ne sont pas toujours bons, que ces langues aient été apprises dans l'enfance ou sur le tard. Des langues étrangères de lecture peuvent faire l'objet d'un désamour. C'est ou c'était le cas de l'anglais pour Stéphane, Gulo, Taiga, Samar et Mikel, du français pour Sargon, de l'italien pour Anne, de l'allemand pour Montalbano. Un certain nombre d'interviewés ont – ou ont eu par le passé – des relations plutôt conflictuelles ou simplement distantes avec (une de) leur-s langue-s première-s<sup>5</sup> (Milda, Isaac, Samar, Sargon, Oihana, Michael, Mikel, Montalbano, Elvis). C'est moins évident dans les réponses au questionnaire, puisqu'on a seulement demandé aux étudiants quelles langues ils préféreraient et non quelles langues ils aimaient moins. Une étudiante brésilienne de 23 ans (Q32) a toutefois indiqué :

« [Je préfère lire en] Français et Espagnol car c'est plus intéressant dans une autre langue que ma langue maternelle. J'arrive jamais à finir un livre dans ma langue parce que je m'ennuie plus vite. [sic] »

Les explications données par les lecteurs transcendent souvent le clivage entre langues premières et étrangères. Le moindre usage d'une langue et l'inconfort qui en découle peuvent créer « un rapport un peu compliqué » avec un idiome, comme l'indique Mikel à propos de l'anglais (langue étrangère). Des situations similaires sont évoquées par Dani pour le russe (une de ses langues de scolarisation), Sargon pour l'araméen (langue familiale), Anne pour l'italien (langue étrangère) et Michael pour l'allemand (langue familiale et de scolarisation partielle, [chap. 9 : 4.1.2](#)). Que toutes ces langues soient non locales dans le contexte de résidence des lecteurs semble avoir son importance.

*Milda* : [...] Mais comme j'habite en France, c'est bizarre mais je me sens maintenant plus proche de la langue française que du lituanien.

Cet éloignement avec sa langue première est aussi lié au peu d'attrait de la littérature lituanienne à ses yeux. L'argument des lacunes dans les productions éditoriales est aussi évoqué par Samar pour l'arabe standard (langue de scolarisation), par Montalbano pour le catalan (langue de scolarisation), par Sargon pour l'araméen (langue familiale) et Elvis pour le basque (langue familiale). Les différences entre offres éditoriales ([chap. 8 : 2.4](#)) sont susceptibles d'influer sur les rapports aux langues de lecture et désavantagent souvent des langues premières minorées.

---

<sup>5</sup> Le rejet d'une langue familiale peut bien entendu découler de rapports « difficiles » avec des membres de la famille, notamment les parents. Le célèbre cas de Louis Wolfson, qui haïssait sa langue familiale, l'anglais, est emblématique à cet égard. WOLFSON, L., *Le Schizo et les Langues*, 1970. Cependant, ce sujet n'a guère été évoqué dans les entretiens (un seul lecteur) et il aurait été indélicat de poser des questions directes sur ce point. D'autres exemples de "L1 rejection", pour des raisons surtout sociolinguistiques, sont cités par : PAVLENKO, A., "Multilingualism and emotions", in MARTIN-JONES, M. & al. (eds), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, 2012, pp. 458-462.

Toutefois, on a vu qu'une langue dominante peut être rejetée à cause de sa domination même ([chap. 7 : 3.3](#)). C'est son imposition dans un cadre scolaire qui aurait déclenché le refus du russe par Milda (langue de scolarisation), de l'arabe standard par Samar (langue de scolarisation), de l'anglais par Stéphane, Samar et Taiga (langue étrangère). L'inimitié pour ces langues serait en partie due à la façon dont elles leur ont été enseignées, la contrainte scolaire redoublant la contrainte sociale. À moins que les lecteurs ne changent d'attitude (voir [section 1.3](#)), le caractère obligatoire de la langue empêche en tout cas son appropriation au sens affectif du terme. Taiga explique qu'il ne « peu[t] pas intégrer » l'anglais, qui reste « trop étranger pour [lui] ».

Une aversion linguistique ne se construit pas nécessairement dans la durée ; elle peut survenir à la suite d'une seule expérience traumatisante. Gulo était très bien disposé à l'égard de l'anglais, qu'il apprenait en autodidacte, lorsqu'il a été coupé dans son élan.

*Gulo* : [...] Donc je travaillais le soir à la poste, et pendant la journée j'étais ici en train de faire mes études, donc j'essayais de faire des économies ; je voulais finir mes études et partir en Angleterre pour faire un séjour linguistique. [...] Donc je pars, j'ai pris l'avion, [...] j'ai été à Londres, à Gatwick, et j'ai été arrêté en fait. Parce que la loi avait changé en fait, j'avais pas de visa. Autrefois j'avais un document spécial et avec ce document j'étais déjà allé, je pouvais aller sans visa. Mais avec tout ce stress je me suis même pas posé la question. Je suis parti et j'ai été arrêté là-bas. J'ai passé toute une journée au sous-sol, au je sais pas combienième sous-sol de Gatwick, dans une sorte de frigo. Vraiment, une pièce super froide, avec une centaine de personne. Après ils m'ont mis dans le premier avion pour Genève. Je suis revenu ici et à partir de là, j'étais vraiment bloqué pour l'anglais. J'aimais plus tellement, je voulais plus tellement m'exprimer en anglais, j'étais complètement bloqué, et puis c'est resté... ça m'a empêché d'améliorer... je sais pas. Le rapport avec la langue avait changé. J'aimais plus tellement en fait.

Enfin, le rejet d'une langue peut s'appuyer sur des représentations sociales. Quand Samar était lycéenne, non seulement l'anglais était imposé, mais il lui apparaissait comme une langue « hyper mercantile », « utilitaire pour le travail, utilitaire pour le commerce : tout un tas de choses bizarres pour lesquelles [elle n'a] aucune sympathie ». Sans détester le français, sa langue première, Isaac trouve qu'il se prête plus que d'autres aux « fioritures », à la « paya mental » (« branlette mentale »). Sargon n'a jamais eu d'affinités avec le français à cause de « una fonética que cansa los pulmones, que te deja sin aire » (« une phonétique qui fatigue les poumons, qui te laisse sans air »). Mikel a longtemps associé le basque, sa langue paternelle, à une langue de la « fermeture », quand le français lui apparaissait comme « la langue de l'ouverture ». À l'instar de Lou, il rechignait à utiliser le basque hors du cadre familial, sans doute parce que les représentations sociales d'une langue, qu'elles aient été plus ou moins intériorisées, sont

aussi des représentations sur ses locuteurs – « une langue vaut ce que valent ce qui la parlent »<sup>6</sup>. On se souvient que, selon Milda, le russe était perçu comme « la langue des occupants » dans la Lituanie de son enfance ([chap. 7 : 3.3](#)).

*Montalbano*: [...] Es que con el alemán, tenía una relación muy de odio cuando era pequeño porque... en Mallorca... Mallorca es una isla donde hubo una invasión turística alemana brutal cuando era pequeño. Por culpa nuestra porque era un turismo muy barato y muy... Y para mí el alemán era un idioma que no quería oír. Porque para mí el alemán clásico, aunque tenía amigos alemanes, era un... un tío... inculto, mal educado, rojo por el sol, borracho por la calle, sin camiseta, sin... Entonces no me gustaba el alemán. Después descubrí que era un idioma muy rico que hay muchos... bueno que la filosofía y muchos autores importantísimos han escrito en alemán. Y lo estudié para saber leerlo.<sup>7</sup>

### 1.3. Des rapports mouvants

Montalbano n'est pas le seul à parler de sa détestation d'une langue étrangère au passé. Stéphane n'a plus du tout d'aversion pour l'anglais, qui lui donnait pourtant « un mal de chien » au lycée. Il en va de même pour Samar, qui a découvert à l'âge adulte que l'anglais pouvait être la langue originale de nombreux romans policiers et bandes dessinées humoristiques. Pour ces trois lecteurs assidus, la lecture de livres a joué un rôle majeur dans la transformation de leurs rapports à certaines de leurs langues.

*Samar* : Ça m'a déjà beaucoup réconciliée avec certaines langues en fait. Réconciliée avec l'anglais sûrement ; je ne sais pas ni quand ni comment j'ai été réconciliée avec l'arabe, mais peut-être que la lecture a joué un rôle. Je ne sais même pas si je suis complètement réconciliée avec l'arabe, mais je suppose que oui et je l'espère pour moi. Déjà, oui, ça a beaucoup contribué à me faire plus aimer les langues.

Les rapports aux langues premières, comme l'arabe pour Samar, sont eux aussi sujets à évolution. Chez Lou, la relation au basque, sa langue paternelle, a été étroitement liée à sa scolarité. L'usage du basque ne posait évidemment pas de problème à l'*ikastola*. En revanche, dans son collège francophone, entourée d'élèves qui « galéraient » en basque, elle avait « un peu honte de réussir aussi facilement » et se sentait « la bête noire », « celle qui parlait en basque ». En fréquentant le lycée d'une autre ville et en nouant des relations d'amitié avec des bascophones, elle s'est ultérieurement « rendue compte de

---

<sup>6</sup> BOURDIEU, P., « L'économie des échanges linguistiques », *Langue française*, 1977, p. 23.

<sup>7</sup> *Montalbano* : [...] C'est qu'avec l'allemand, j'avais une relation de haine quand j'étais petit parce que... à Majorque... Majorque est une île où il y a eu une brutale invasion touristique allemande quand j'étais petit. C'était notre faute parce que le tourisme était très bon marché et très... Et pour moi l'allemand était une langue que je ne voulais pas entendre. Parce que pour moi l'Allemand typique, même si j'avais des amis allemands, c'était un... un type... inculte, mal éduqué, rougi par le soleil, bourré dans la rue, sans chemise, sans... Et donc je n'aimais pas l'allemand. Après j'ai découvert que c'était une langue très riche et qu'il y a beaucoup... enfin que la philosophie et beaucoup d'auteurs hyper importants ont écrit en allemand. Et je l'ai appris pour savoir le lire.

l'importance de cette langue ». Mikel parle de son rapport « très ambigu » avec le basque, qu'il refusait de parler publiquement, tout en ressentant le besoin de revendiquer cette langue comme langue d'identification (voir [chap. 12 : 2.2.3](#)). C'est après « dix ans passés à l'extérieur », dans d'autres régions de France et au Pérou, qu'il a éprouvé l'« envie » de se « réapproprier » sa langue paternelle. Les discours de Taiga et Milda reflètent eux aussi un intérêt récent pour leurs langues premières<sup>8</sup>, qu'ils attribuent justement à leur appropriation d'autres langues et notamment du français.

Les rapports aux langues ne vont pas toujours en s'arrangeant. On a vu, dans la [section 1.2](#), les déboires de Gulo avec et à cause de l'anglais. Mais l'éloignement d'avec une langue apparaît plus souvent lié à une désaffection progressive, totale ou partielle, d'une langue pour des raisons à la fois personnelles et contextuelles.

*Dani* : [...] Et bon, certaines langues on a moins de chances, moins de possibilités de pratiquer, comme le turc, donc je... je m'efforce de penser ou de lire, pour ne pas le perdre. Et pour le russe, par exemple, comme je l'ai laissé ; j'ai pas fait d'efforts, donc j'ai abandonné.

Non seulement les rapports aux langues, les représentations qu'on y attache et les usages qu'on en fait ne sont pas statiques, mais ils sont, ainsi que l'ont remarqué plusieurs chercheurs, souvent ambivalents, incertains et contradictoires<sup>9</sup>.

#### 1.4. Goûts et pratiques

Il n'est pas rare, chez les interviewés, que les langues préférées de lecture ne correspondent pas ou qu'en partie aux langues les plus lues au moment de l'entretien ([chap. 9 : 1.3](#)). Par exemple, Giselle aime mieux lire en espagnol, mais lisait principalement en français quand on l'a interviewée. Oihana lit relativement peu dans sa « langue du cœur », le basque. Ush préfère manifestement l'anglais et l'hébreu, mais c'est en français qu'il lit le plus durant son temps libre. Le papiamento est la seule langue dans laquelle Ento déclare aimer lire, bien qu'il ne la lise plus depuis une vingtaine d'années.

*Ento*: Sí, he leído libros y periódicos en papiamento. Me gusta leer en este idioma, aunque últimamente me cuesta más por falta de no hacerlo desde que vivo en Europa.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Des « retours » similaires aux langues premières sont évoqués par les étudiants interrogés par Chiara Bemporad et Ève-Marie Rollinat-Levasseur : BEMPORAD, C., *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues...*, 2012, p. 224-227 ; ROLLINAT-LEVASSEUR, È.-M., « Parcours de lecteurs en langue étrangère », in GODARD, A. & al. (dir.), *L'Expérience de lecture et ses médiations*, 2011, p. 256-257.

<sup>9</sup> CASTELLOTTI, V. & MOORE, D., *Représentations sociales des langues et enseignements*, 2002, p. 10 ; DEPREZ, C., *Les Enfants bilingues*, 1999, p. 101 ; LASAGABASTER, D., « Les attitudes linguistiques », *ÉLA*, 2006, p. 396-397.

Inversement, Gulo a beau ne plus aimer l'anglais, il continue à lire dans cette langue, notamment pour ses recherches scientifiques ; Sargon a pu faire de même avec le français. Bien que cela ne lui apporte « aucun plaisir », Elvis lit de temps à autre un ouvrage en basque. Quant à Oihana, elle qualifie le français de « langue... outil », comme s'il n'y avait aucune implication affective de sa part, alors qu'elle lit surtout dans cette langue et y trouve d'indéniables émotions de lecture ([chap. 10 : 3.1](#)).

Plutôt qu'un écart entre pratiques et représentations<sup>11</sup>, on y voit le fait que les pratiques ne dépendent pas que des goûts personnels, mais aussi de l'accessibilité des livres ([chap. 5 : 1](#)), des offres éditoriales ([chap. 8 : 2.4](#)) et des finalités des lectures ([chap. 6](#)).

[...] nombre de pratiques culturelles individuelles, et parfois leur grande majorité, ne sont pas liées à des goûts mais à des circonstances incitatrices, des obligations ou des contraintes légères (e. g. pratiques d'accompagnement) ou fortes (e. g. scolaires ou professionnelles) de toutes sortes [...].<sup>12</sup>

En outre, dans presque tous les exemples donnés ci-dessus, les goûts, soit les « préférences manifestées »<sup>13</sup> pour des langues, semblent aussi avoir une fonction identitaire (voir aussi [chap. 12 : 2.2](#)). Même s'ils « apparaissent [...] comme la partie visible – et mise en avant – d'un énorme iceberg »<sup>14</sup>, les goûts peuvent faire office, chez ces lecteurs-là, de marqueurs d'appartenance.

## 2. Rapports aux cultures

### 2.1. Perceptions des cultures

#### 2.1.1. Différentes acceptions du mot « culture »

La notion de « culture » n'est pas moins problématique que celle de « langue » ([chap. 7 : 1](#)), entre autres parce que ce terme recouvre plusieurs significations<sup>15</sup>. Cette polysémie apparaît bien dans les discours des lecteurs rencontrés qui fournissent, plus ou moins explicitement, des définitions différentes de ce que peut être une culture.

---

<sup>10</sup> Ento : Oui, j'ai lu des livres et des journaux en papiamento. J'aime lire dans cette langue, même si ces derniers temps j'ai plus de mal parce que je ne l'ai pas fait depuis que je vis en Europe.

<sup>11</sup> On a vu qu'au sujet des livres, les goûts pouvaient être distincts des représentations ([chap. 8 : 3.4.2](#)).

<sup>12</sup> LAHIRE, B., *La Culture des individus*, 2004, p. 27.

<sup>13</sup> BOURDIEU, P., *La Distinction*, 1979, p. 59.

<sup>14</sup> LAHIRE, B., *La Culture des individus*, 2004, p. 27.

<sup>15</sup> Les significations présentées ici diffèrent en partie de celles dont Michel de Certeau a fait l'inventaire. Il précise notamment que la « culture » peut aussi désigner « l'acquis, en tant qu'il se distingue de l'inné » et qu'elle se trouve alors « du côté de la création, de l'artifice, de l'opération, dans une dialectique qui l'oppose et la combine à la nature ». CERTEAU, M. de, *La Culture au pluriel* [1974], 1980, p. 189-190. Norbert Elias considérait la culture comme « de la nature transformée sous l'action des hommes ». ELIAS, N., *Au-delà de Freud* [recueil], 2010, p. 178.

On a déjà eu l'occasion de voir que la culture en tant qu'ensemble de références à des productions artistiques était très présente dans les entretiens ([chap. 5 : 2.5](#); [chap. 6 : 4](#); [chap. 9 : 4.2.3](#)). Cela n'a rien d'étonnant dans une enquête sur les pratiques de lecture de livres. Pour Mi-Ying, les Taïwanais sont, entre autres, de culture chinoise (voir [section 2.1.2](#)) parce que : « Les Chinois ont écrit... euh... les livres qu'on lit ; en littérature, les références sont les mêmes. Confucius il était chinois ! Toutes ces histoires étaient chinoises. »<sup>16</sup> À cette vision qu'on pourrait qualifier de « patrimoniale » s'oppose celle de Ush, pour lequel « quand on parle de culture, c'est surtout la culture actuelle ». Quoi qu'il en soit, œuvres du patrimoine et créations artistiques récentes ne constituent qu'une facette de la culture<sup>17</sup>.

Des interviewés associent les cultures à des cadres de vie, des ambiances situées : Milda se sent « dans la culture », c'est-à-dire « dans un pays arabe » quand elle lit en arabe ([chap. 10 : 3.3](#)). Ush et Dani évoquent des lieux parisiens qu'ils retrouvent dans leurs lectures. Giselle explique que l'« approche identitaire, voire régionale » des écrivains chiliens (Francisco Coloane avec la Patagonie, Hernán Rivera Letelier avec « les mines du Nord », etc.) est une source d'informations culturelles. De telles associations entre cultures, territoires et atmosphères sont possibles même si les lecteurs n'ont, semble-t-il, jamais mis les pieds dans les endroits évoqués dans les livres lus : Samar dans la campagne anglaise, Mikel en Scandinavie, Montalbano en Russie, etc.

D'autres voient des particularités culturelles dans des éléments du quotidien tels que les vêtements (Samar), l'alimentation (Gulo, Samar) ou les objets-livres ([chap. 10 : 2.1](#)). Quelques-uns insistent sur la fréquence de pratiques culturelles : la lecture de livres en Irak (Sargon) ou en France (Milda, Giselle), la danse et le chant à Curaçao (Ento). Des références religieuses (Stéphane, Montalbano), différents rapports à la pudeur (Milda, Gulo), des idéologies (Milda, Franck, Michael, Montalbano), des goûts communs (Stéphane, Mikel), des « manière[s] de communiquer » (Milda, Mi-Ying), des façons de mettre en avant son capital culturel (Stéphane, Mi-Ying, [chap. 10 : 1.1](#)), des attitudes (Taiga, voir [section 2.4](#)), notamment dans l'accueil des non-francophones en France (Mi-Ying, Montalbano), sont également cités comme des traits culturels. Les « styles » ou façons d'écrire sont parfois moins attribuées à des individus qu'à des groupes culturels (Isaac, Anne, Lou). Dani et Stéphane parlent toutes deux de « thématiques » qui semblent plus saillantes dans certaines sociétés (turque, bulgare, étasunienne) que dans d'autres ; Gulo évoque « les non-dits, les tabous de la société turque » qui

---

<sup>16</sup> Gordon Mathews s'est penché sur la récurrence des références au confucianisme – bien plus qu'au taoïsme – dans les discours de Hongkongais sur leur “Chineseness”. MATHEWS, G., “Names and identities in the Hong Kong cultural supermarket”, *Dialectical Anthropology*, 1996, pp. 407-408.

<sup>17</sup> WARNIER, J.-P., *La Mondialisation de la culture*, 1999, p. 18 et 108

resurgissent dans la littérature contemporaine. Pour Isaac et Mikel, la culture, c'est aussi « l'imaginaire » ; Montalbano parle d'"imagería" (« imagerie », ensemble d'images). Ces propos, ainsi que les allusions aux différences d'humour ([chap. 9 : 4.2.3](#)), présentent les cultures comme des répartitions de valeurs<sup>18</sup> et des visions du monde incorporées par les membres d'une société donnée.

*Sargon*: Sí. Dentro de un libro hay referencias propias de una o otra cultura. [...] No queda una cosa misteriosa sino... Es una cosa que nunca tú le has vista... Las referencias culturales son simplemente que este árbol, yo le he visto siempre de una perspectiva, y otra la ha visto desde otra, y se refiere a este árbol desde otra perspectiva. Eso es las diferencias culturales.<sup>19</sup>

Plusieurs lecteurs relient les cultures soit à des connaissances historiques (Dani, Oihana, Akhil, Ush, Chloé), soit à un vécu historique partagé. La culture est alors une mémoire commune, qui peut renvoyer à des périodes récentes, comme les jeux olympiques de 1992 à Barcelone (Isaac), ou plus anciennes, lorsque Milda évoque les « transporteurs de livres » lituaniens du XIX<sup>e</sup> siècle. Violeta, qui remarque peu de différences culturelles liées à la vie quotidienne, insiste sur ce rapport au passé.

*Violeta*: [...] Sólo me pasa, a veces, con la Segunda Guerra Mundial. Con las guerras mundiales en realidad. Que para mí son cosas muy desconocidas. No hay cultura en España de guerra mundial, de la primera ni de la segunda, porque teníamos la dictadura en el medio y no... Entonces, eso sí que me choca a veces, los conflictos que hay entre países, que vienen de cosas que pasaron durante las guerras. Yo llevo perdida en esto, tengo que hacer un esfuerzo y recordar, claro, que esta gente ha pasado esta guerra o ha pasado la otra ¿no? Para mí, la miseria y el hambre, la pobreza vienen de una guerra civil y de cuarenta años de dictadura y es una cosa larga y oscura y mucho tiempo. No son dos puntos. Y los años veinte, por ejemplo, la locura, la euforia, yo tampoco la acabo entender, no. La entiendo, pero racionalmente. Así se ve una diferencia cultural, de no haber pasado por ahí, nosotros. Bueno, hemos pasado por otra cosa, pero a lo mejor nos hace todavía más raros o más...<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> Dans le sens suivant du mot « valeur » : « Caractère, qualité de ce qui est désiré, estimé parce que donné et jugé comme objectivement désirable ou estimable. » ATILF, *TLFI*, depuis 1990.

<sup>19</sup> *Sargon* : Oui. À l'intérieur d'un livre il y a des références propres à une culture ou une autre. [...] Ça ne reste pas une chose mystérieuse mais... C'est une chose que tu n'as jamais vue... Les références culturelles, c'est simplement que cet arbre, moi, je l'ai toujours vu dans une perspective, et quelqu'un d'autre l'a vu dans une autre et il fait référence cet arbre depuis cette autre perspective. C'est ça les différences culturelles.

<sup>20</sup> *Violeta* : [...] Ça m'arrive seulement, parfois, avec la Seconde Guerre mondiale. Avec les guerres mondiales en fait. Qui sont pour moi des choses très mal connues. Il n'y a pas en Espagne de culture de guerre mondiale, ni de la première ni de la seconde, parce que nous avons eu la dictature entre-temps et pas... Donc, oui, ça me choque parfois, les conflits entre pays, qui viennent de choses qui se sont passées pendant les guerres. Je me sens perdue là-dedans, je dois faire un effort et me souvenir, bien sûr, que ces gens ont vécu cette guerre ou celle-là, non ? Pour moi, la misère, la faim, la pauvreté viennent d'une guerre civile et de quarante ans de dictature et c'est une chose longue, obscure, qui a duré très longtemps. Ce ne sont pas deux points. Et les années vingt, par exemple, la folie, l'euphorie, ça non plus je n'arrive

En revanche, elle lirait sans peine “libros que hablan de guerra civil o de dictadura” (« des livres qui parlent de guerre civile ou de dictature »), d’où qu’ils proviennent. Notons que c’est moins l’histoire de l’Espagne ou de la Catalogne enseignée à l’école qu’une « mémoire collective », au sens que lui donnait Maurice Halbwachs<sup>21</sup>, qu’évoque ici Violeta. Elle se dit particulièrement sensible aux romans rappelant des expériences vécues par ses grands-parents ou des “historias familiares” (« histoires familiales ») entendues “en casa” (« à la maison »).

Les mouvements d’identification ou de non-identification à des cultures seront traités dans le [chapitre 12](#). Ce qu’il importe de noter ici, c’est que le terme « culture » et ses dérivés semblent renvoyer, chez les interviewés, à des objets, des actions, des connaissances, des opinions ou croyances, des univers fictifs et des expériences passées. Autrement dit, la culture réunirait des choses qu’on possède, qu’on fait, qu’on sait, qu’on pense, qu’on croit, qu’on imagine ou dont on se souvient – même si on ne l’a pas vécu personnellement. Si définir, c’est délimiter, les lecteurs rencontrés ne facilitent pas la tâche. D’autant plus que ces éléments, tout distincts qu’ils paraissent, peuvent se recouper. Ce que des interviewés appellent « culture BD » ([chap. 9 : 4.2.1](#)) désigne à la fois la présence massive de bandes dessinées sur un marché donné, l’habitude de lire des ouvrages illustrés, la valorisation de cette pratique et la familiarité avec des formes graphiques de représentation du monde, toutes choses historiquement construites – sans parler de leur contenu : des lieux, des périodes, des relations humaines qui y sont mis en scène. On observe un certain brouillage entre la « culture cultivée », liée aux productions artistiques, et la « culture anthropologique »<sup>22</sup>, englobant l’ensemble des éléments de la vie quotidienne (cultes, nourritures, règles de politesse, etc.).

Il est également difficile de distinguer le culturel du social<sup>23</sup>. Les propos analysés n’évoquent jamais d’éléments « culturels » hors de toutes relations sociales – même si ces dernières sont médiatisées par des objets, en l’occurrence des livres. De même qu’il n’y a pas de « langue » qui existerait en-dehors des pratiques langagières lui étant

---

pas à le comprendre, non. Je le comprends, mais rationnellement. Là on voit une différence culturelle, de ne pas être passés par là, nous. Bon, on est passés par autre chose mais peut-être que ça nous rend encore plus bizarres ou plus...

<sup>21</sup> Pour Maurice Halbwachs, la mémoire collective est une « histoire vivante », évolutive et subjective de groupes humains restreints. Elle se distingue de l’histoire nationale parce qu’elle s’appuie sur les souvenirs des individus plus que sur les événements en tant que tels. HALBWACHS, M., *La Mémoire collective* [1950], 1997, p. 105, 113, 128-129, 135 et 140.

<sup>22</sup> GOHARD-RADENKOVIC, A., « Des représentations de la littérature romande en Suisse à la conception d’une didactique », in GOHARD-RADENKOVIC, A. (dir.), *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue*, 2005, p. 159.

<sup>23</sup> Notons que les auteurs du CECRL, sans évoquer frontalement cette question, ont choisi de mêler le social et le culturel dans la liste des « savoirs socioculturels », qui concernent à la fois « la vie quotidienne », « les conditions de vie », « les relations interpersonnelles », « les valeurs, croyances et comportements », « le langage du corps », « le savoir-vivre » et « les comportements rituels ». CONSEIL DE L’EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues* [2000], 2001, p. 82-83.



rattachées, il n'y aurait pas non plus de « culture » dans l'absolu, simplement des pratiques, conventions, représentations sociales interprétées comme des traits ou des faits culturels, qu'on réunit sous le nom de « cultures ». Et on constate déjà que le culturel et le national ne se recoupent pas dans les représentations qu'en donnent les personnes interrogées : les groupes qui partageraient des traits culturels vont de la famille à la population de plusieurs pays, voire de tout un continent.

Comme on l'a fait pour les langues ([chap. 7 : 1.3](#)), puisqu'on ne s'intéresse plus seulement à des productions culturelles revendiquées ou susceptibles de l'être par des États ([chap. 8 : 5](#)), on ne se hasarderait pas à définir à l'avance des entités nommées « cultures » et à en tracer les frontières. On tenterait plutôt de coller au plus près des propos des interviewés dans ce qu'ils définissent comme propre à la culture d'un groupe, qu'il soit politique, géographique, professionnel, linguistique, générationnel, etc.

### **2.1.2. Synchrétisme des cultures et des biens culturels**

Pour ne rien simplifier, les cultures et même les biens culturels sont loin d'être homogènes. Les récits de voyages sont emblématiques des croisements culturels dans un même texte, mais ils ne sont pas les seuls. Milda observe la présence de « symboles soviétiques » dans des ouvrages littéraires égyptiens. En lisant *Corazón tan blanco*, roman de l'auteur espagnol Javier Marias, Oihana a constaté qu'« il fait plein de références à Shakespeare ». Les exemples ne manquent pas en librairie<sup>24</sup>.

Montalbano amorce une réflexion sur des œuvres d'auteurs européens ou étasuniens ayant pour cadres des zones géoculturelles non « occidentales » : Louis-Ferdinand Céline en Afrique, Arthur Golden au Japon, Malcom Lowry au Mexique, Herman Hesse en Inde, etc. Selon lui, leurs livres dépeignent « otras culturas pero pasadas por un filtro » (« d'autres cultures mais à travers un filtre »), car ils ont été écrits « desde la óptica de alguien quien al fondo tiene una ética o una conformación mental occidental » (« depuis le point de vue de quelqu'un qui au fond a une éthique ou une structure mentale occidentale »). Le résultat lui paraît peu digne de confiance : « Todo es muy bonito, pero en un aspecto casi new age, porque es curiosidad » (« Tout est très joli, mais avec un côté quasi new age, parce que c'est de la curiosité »)<sup>25</sup>. Sur ce point, seuls les travaux de l'anthropologue polonais Ryszard Kapuściński dans le continent africain trouvent grâce

---

<sup>24</sup> Véronique Castellotti cite, par exemple, la série manga *Les Gouttes de Dieu* de Tadashi Agi et Shu Okimoto (depuis 2004) sur les viticultures européennes. CASTELLOTTI, V., « Enseigner des cultures ou construire des parcours interculturels ? », in BRANCOURT, V. (mod.), « La culture dans tous ses états », *23<sup>e</sup> Rencontres pédagogiques du Kansai*, 2009, p. 69.

<sup>25</sup> Le New Age est un mouvement spirituel non structuré, initié dans les années 1960 aux États-Unis et dont la vogue s'est étendue en Europe. Il promeut le synchrétisme culturel, en particulier dans les domaines du religieux, du bien-être et du rapport à la nature. Certains reprochent à ce courant d'être une forme d'orientalisme, en exotisant des pratiques traditionnelles d'origines non occidentales.

à ses yeux. Il porte un regard critique sur le succès, en Europe, des romans du Sud-Africain-Australien John Maxwell Coetzee, du Libanais-Français Amin Maalouf, de l'Indien-Britannique Salman Rushdie, etc. Les images qu'ils donneraient de leurs pays d'origine ne seraient acceptées que parce que leurs auteurs sont familiers des cultures dominantes à l'échelle mondiale. Le discours de Montalbano passe alors de l'évocation de la colonisation à celle de la mondialisation.

*Montalbano*: [...] ¿Por qué ha triunfado Murakami? Porque escribí *Tokio Blues* – que entre paréntesis es *Norwegian Wood*, que es una canción de los Beatles y él había llevado un bar de jazz en su momento – y aunque te explica cosas propias de la cultura japonesa. También, te lo explica yo creo que es pasando un poco por lo occidental que se ha acumulado en la cultura japonesa. Y por eso ha triunfado. Tiene un libro que te explique cómo correr. Tiene... No es literatura japonesa... Sí, a lo mejor sí, porque hoy en día existe esta parte. Hoy en día con la globalización, eso es difusión... difuminación de los límites de las culturas ¿no? [...] Tú lees a Houellebecq. Tampoco tiene tanto de francés, realmente. Sí, pasa en Francia pero es... es la deshumanización, es la ambición, es el descontrol de los pulsiones, sexo y compañía, que pasan en todo... en todas las civilizaciones occidentales, ¿no?, y en todas... Va a pasar en todas ahora. Yo creo que los autores... modernos... postmodernos, son casi todos... Todo se conecta cada vez más, porque todo está aplanándose. Entonces, tener una sensibilidad, escribir original dentro de la postmodernidad, que no sea pura ficción sino que también permite... es algo difícil.<sup>26</sup>

Il n'est pas question ici d'entrer dans un débat sur la "Global Literature" et le cas exemplaire que constituerait l'œuvre de Haruki Murakami<sup>27</sup>. Ce qui nous intéresse ici, c'est l'opinion très répandue selon laquelle le brouillage des frontières culturelles serait un effet de la mondialisation actuelle. Or, les groupes humains n'ont pas attendu l'invention de l'avion ou d'Internet pour se déplacer, communiquer et s'influencer mutuellement. Il y a tout lieu de croire que, si l'unicité des cultures est une création

---

<sup>26</sup> *Montalbano* : [...] Pourquoi il a du succès Murakami ? Parce qu'il a écrit *Tokio Blues* [titre de la traduction espagnole] – qui entre parenthèses est *Norwegian Wood* [le titre original japonais en est une traduction], qui est une chanson des Beatles et lui tenait un bar de jazz à une époque – et même s'il t'explique des choses propres à la culture japonaise. Aussi, il te l'explique et je crois que c'est en passant un peu par ce qu'il y a d'occidental qui s'est accumulé dans la culture japonaise. Et c'est pour ça qu'il a du succès. Il a un livre qui t'explique comment courir. Il a... Ce n'est pas de la littérature japonaise. Oui, peut-être que oui, parce qu'aujourd'hui cette dimension existe. Aujourd'hui avec la mondialisation, c'est la difus... l'estompement des limites des cultures, non ? [...] Tu lis Houellebecq. C'est pas non plus tellement français, en réalité. Oui, ça se passe en France mais c'est... c'est la déshumanisation, c'est l'ambition, c'est l'anarchie des pulsions, sexe et compagnie, qui arrivent dans tous... dans toutes les civilisations occidentales, non ? et dans toutes... Ça va arriver dans toutes à présent. Je crois que les auteurs... modernes... postmodernes, sont presque tous... Tout est de plus en plus connecté, parce que tout est en train de s'homogénéiser. Alors, avoir une sensibilité, écrire quelque chose d'original dans la postmodernité, qui ne se serait pas pure fiction mais qui permet aussi de... c'est difficile.

<sup>27</sup> Sur ces questions, voir : CHAN, L. T.-H., "Reading the Global", *Translation Quarterly*, 2009 ; FRAISSE, E., *Littérature et mondialisation*, 2012 ; MIURA, R., "On the Globalization of Literature", *Electronic Book Review*, 2003 ; PARKS, T., "The Dull New Global Novel", *New York Review of Books: Blog*, 09/02/2010.

théorique plutôt récente, liée au modèle de l'État-nation, toutes les cultures sont le fruit de métissages et toutes les sociétés ont été marquées par des formes de diversité<sup>28</sup>. Le syncrétisme – autrement dit le mélange, l'alliance, la fusion – est non seulement constitutif des cultures<sup>29</sup>, mais indispensable à leur évolution donc à leur survie<sup>30</sup>.

Là où on rejoint Montalbano, c'est que la circulation accrue et accélérée des êtres, des produits et des contenus rend les échanges culturels beaucoup plus visibles et, sans doute, beaucoup plus fréquents que par le passé<sup>31</sup>. Il est aussi probable, comme le soutient Koichi Iwabuchi, que la mondialisation culturelle – toute inégalitaire qu'elle soit – favorise l'émergence de « “différences familières”, des “similarités étranges” qui se combinent à de multiples niveaux pour générer une perception complexe de ce qui sépare ou rapproche les cultures »<sup>32</sup>. Elle rend en tout cas possible le discours sur la pluralité intrinsèque des cultures auquel on se rattache ici.

Il n'existe pas de cultures pures ou de cultures métisses. Il existe des cultures qui reconnaissent leurs métissages et des cultures qui prétendent les nier.<sup>33</sup>

Des cultures... ou des individus qui se réclament de ces cultures. Après avoir présenté la culture taïwanaise comme une culture « chinoise » ayant évolué quelque peu différemment, Mi-Ying la décrit comme un « mélange ».

*L'enquêtrice* : Donc les racines chinoises, et l'influence japonaise et l'influence américaine après ?

*Mi-Ying* : Ouais. Chinois, le plus fort. Ensuite c'est japonais. Parce qu'il y a eu – par exemple ma grand-mère elle parlait japonais, elle a reçu une éducation en japonais, donc y'a des choses qui sont restées là. Et après, même à Taïwan, tu trouves des restaurants japonais partout ; c'est un peu rentré dans notre culture, tu vois. Après, les Américains. Mais c'est ce mélange qui est intéressant. Après, c'est aux gens de se tolérer l'un et l'autre et, tu vois, d'avancer ensemble quoi. Mais les politiciens souvent, ils réfléchissent pas comme ça ; ils veulent un et l'autre, pour avoir, tu vois, pour avoir les votes, avoir du pouvoir et tout, malheureusement.

Elle s'accorde ici avec Michel de Certeau sur l'idée que « la culture au singulier » est « une mystification politique » aux conséquences néfastes<sup>34</sup>.

---

<sup>28</sup> HALL, S., *Identités et Cultures* [recueil], 2008, p. 338, 377 et 381.

<sup>29</sup> AMSELE, J.-L., *Logiques métisses*, 1990, p. 9-10 et 35.

<sup>30</sup> TODOROV, T., *L'Homme dépaycé*, 1996, p. 22.

<sup>31</sup> ABÉLÈS, M., *Anthropologie de la globalisation*, 2008, p. 48 ; HALL, S., *Identités et Cultures* [recueil], 2008, p. 338-339.

<sup>32</sup> IWABUCHI, K., « Au-delà du “cool Japan”... », *Critique internationale*, 2008, p. 44.

<sup>33</sup> SUBIRATS, J., « Globalisation et identités. Le rôle de la politique dans l'élaboration des politiques culturelles actuelles », in BONET, L. & NÉGRÉRIER, E. (dir.), *La fin des cultures nationales ?*, 2008, p. 63.

<sup>34</sup> CERTEAU, M. de, *La Culture au pluriel* [1974], 1980, p. 136.

### 2.1.3. Définir les cultures ?

Afin de clore provisoirement cette discussion sur ce que sont ou peuvent être des cultures, on s'appuiera sur trois définitions. Selon l'Unesco, depuis 1982, la culture est « l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social, englobant, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances »<sup>35</sup>. On y ajoute la définition de l'historien Serge Gruzinski, pour lequel une culture serait non pas « une totalité cohérente, stable, aux contours tangibles, capable de conditionner les comportements » mais plutôt un « agencement de pratiques et de croyances [...] [qui] s'apparente davantage à une nébuleuse en perpétuel mouvement qu'à un système bien défini »<sup>36</sup>. L'anthropologue Jean-Loup Amselle envisage, quant à lui, la culture comme un « “réservoir”, autrement dit comme un ensemble de pratiques internes ou externes à un espace social donné que les acteurs sociaux mobilisent en fonction de telle ou telle conjecture politique<sup>37</sup> ».

Ces définitions, qu'on juge complémentaires, ont l'avantage de ne pas donner une vision trop individualisée des cultures<sup>38</sup>, qui restent liées à des groupes, des espaces sociaux, tout en laissant aux individus une certaine marge de manœuvre. De même que « tous les membres d'un groupe [idéologique] n'ont pas – et n'ont pas besoin d'avoir – le même savoir ou la même expertise idéologique »<sup>39</sup>, les individus familiers ou se réclamant d'une culture donnée ne connaissent pas, n'approuvent pas et n'ont pas recours exactement aux mêmes éléments culturels. Ces définitions permettent une vision constructiviste et « instrumentale », non essentialiste, des cultures, rejoignant en cela le concept de « culturalité » forgé par Martine A. Pretceille<sup>40</sup>. Notons enfin que les cultures sont « travaillées » par des rapports de force tant externes qu'internes<sup>41</sup>, dont l'enjeu est souvent la constitution de cette partie émergée de l'iceberg qu'est « la Culture » dominante, officielle, légitime, à visée « unificatrice »<sup>42</sup>.

Reste la question de l'ancrage territorial des cultures. D'une part, la mondialisation tend à « relâcher le lien entre culture et “lieu” »<sup>43</sup> ; les mobilités et la recomposition

---

<sup>35</sup> UNESCO, *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel* [2009], 2010, p. 20.

<sup>36</sup> GRUZINSKI, S., *La Pensée métisse*, 1999, p. 45-46.

<sup>37</sup> AMSELLE, J.-L., *Logiques métisses*, 1990, p. 13.

<sup>38</sup> VON MÜNCHOW, P., « Synthèse critique. Cultures, discours, langues : aspects récurrents, idées émergentes » in CLAUDEL, C. & al. (dir.), *Cultures, discours, langues*, 2013, p. 196.

<sup>39</sup> VAN DIJK, T. A., « Politique, Idéologie et Discours » [2005], *Semen*, 2006, p. 78.

<sup>40</sup> PRETCEILLE, M. A., « La pédagogie interculturelle », *Recherches en éducation*, 2010, p. 12.

<sup>41</sup> AMSELLE, J.-L., *Logiques métisses*, 1990, p. 57-58.

<sup>42</sup> BOURDIEU, P., *Raisons pratiques*, 1994, p. 116.

<sup>43</sup> HALL, S., *Identités et Cultures*, 2008, p. 338.

incessante d'ethnoscapes<sup>44</sup> ne permettent plus d'assigner les cultures à des endroits précis. D'autre part, les modes de vie locaux restent différenciés, c'est-à-dire gardent des particularités qui ne sont pas que géographiques<sup>45</sup>. On postule donc que les mêmes éléments culturels, qu'il s'agisse de produits, de pratiques, etc., diffèrent d'un lieu à l'autre, sinon dans leur aspect, du moins dans le sens qui leur est attribué. Mais ce « lieu », qui a de grandes chances d'être multiculturel, n'est pas toujours borné par des frontières étatiques ; il peut s'agir aussi bien d'un quartier que d'un continent.

## 2.2. Pluriculturalismes individuels

Une telle définition des cultures induit que le pluriculturalisme est la chose la mieux partagée au monde. Car, dès lors qu'on retient les mêmes critères pour le pluriculturalisme que pour le plurilinguisme, être pluriculturel revient à avoir « à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures »<sup>46</sup>. Il n'est nul besoin d'être extrêmement familier de plusieurs cultures pour en intégrer des éléments dans son répertoire personnel. Le répertoire culturel de chacun s'avère « composite » et « déséquilibré » : des éléments de certaines cultures peuvent être plus présents que d'autres. Il est « dynamique », dans le sens où des éléments culturels peuvent se combiner, voire fusionner, et qu'ils sont activés ou non en fonction des situations, des désirs et des besoins, mais aussi dans le sens où le répertoire d'un individu est en évolution constante. Ses composants peuvent être concurrents ou complémentaires ; ils sont en tout cas « partiels » puisqu'on ne connaît et ne maîtrise jamais tout d'une culture (section 2.1.3)<sup>47</sup>. De même que l'identification ou l'amour des langues ne sont pas indispensables pour qu'une langue s'inscrive dans un répertoire linguistique individuel, les cultures plus ou moins présentes dans les répertoires culturels ne sont pas seulement les cultures que les individus considèrent comme constitutives de leurs identités.

À partir de là, il devient évident que tout individu est pluriculturel, puisqu'on voit mal comment quelqu'un pourrait ne connaître que des objets, des références, des

---

<sup>44</sup> On comprend ce terme comme désignant des groupes humains déterritorialisés, culturellement hétérogènes, mais qui se reconnaissent une identité commune, éventuellement conjuguée à d'autres. APPADURAI, A., *Après le colonialisme*, 2001, p. 69 et 89.

<sup>45</sup> MATHEWS, G., *Global culture / Individual Identity*, 2000, p. 4.

<sup>46</sup> COSTE, D. & al., *Compétence plurilingue et pluriculturelle* [1997], 2009, p. 11.

<sup>47</sup> Les termes entre guillemets dans ce paragraphe sont récurrents dans les descriptions de la compétence plurilingue et pluriculturelle, mais surtout de la compétence plurilingue : CASTELLOTTI, V., « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre », in CASTELLOTTI, V. (coord.), *Les Cahiers de l'Acedle*, 2010, p. 188-189. COSTE, D. & al., *Compétence plurilingue et pluriculturelle* [1997], 2009 ; COSTE, D., « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », *Notions en questions*, 2002, p. 118-119 ; MOORE, D., *Plurilinguismes et école*, 2006, p. 178-179.

conventions, des « imaginaires » associés à l'unique culture d'un seul groupe<sup>48</sup>. Maurice Halbwachs constatait déjà, dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, que tout un chacun est « membre à la fois de plusieurs groupes, plus ou moins larges » et donc héritier-passeur de « plusieurs mémoires collectives »<sup>49</sup>.

D'un côté, tous les acteurs sociaux d'une communauté donnée se trouvent, dès leur plus jeune âge, au contact soit direct (du fait du tourisme, de la migration) soit médiatisé (par les moyens d'information et de distraction) de cultures et de langues étrangères. [...] D'un autre côté, à l'intérieur d'une communauté réputée de même langue et de même culture, les variétés et sous-ensembles d'ordres divers (tenant entre autres aux appartenances socio-économiques, générationnelles, professionnelles, aux types et niveaux de formation) abondent.<sup>50</sup>

Le pluriculturalisme tel qu'on l'entend ici n'est pas le contraire de la xénophobie – qui s'appelle déjà xénophilie – ni le synonyme d'« ouverture d'esprit ». Il ne s'agit pas d'une valeur morale mais du résultat, jamais définitif, de socialisations et de pratiques culturelles au sens le plus large. C'est parce qu'ils sont déjà plus ou moins familiers de plusieurs cultures que les interviewés peuvent en parler et même les comparer.

### 2.3. Dissemblances et ressemblances culturelles

Dans la [section 2.1.1](#), on a surtout cité des propos dans lesquels les interviewés constataient des différences d'ordre culturel. Il est souvent admis que les cultures se « montrent » par ce en quoi elles diffèrent les unes des autres<sup>51</sup>. Néanmoins, cet accent sur les dissemblances doit être replacé dans le contexte des entretiens. Il apparaissait généralement en réponse à des questions de l'enquêtrice dans lesquelles la notion de différence était implicitement ou explicitement présente. On ne peut donc en déduire que les différences culturelles sont toujours plus évidentes que les ressemblances<sup>52</sup>.

Il ne s'agit pas de nier qu'il y ait des différences d'ordre culturel, mais de montrer qu'elles sont plus ou moins saillantes selon les individus et les situations. Milda, par exemple, semble y être particulièrement sensible.

---

<sup>48</sup> BLANCHET, P. & COSTE, D., « Sur quelques parcours de la notion d'«interculturalité» », in BLANCHET, P. & COSTE, D. (dir.), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité »*, 2010, p. 18-19 ; WAGENER, A., « Entre interculturalité et intraculturalité. Pour une redéfinition du concept de culture », *ibidem*, 2010, p. 53 ; DERVIN, F., *Impostures interculturelles*, 2011, p. 109.

<sup>49</sup> HALBWACHS, M., *La Mémoire collective* [1950], 1997, p. 129 et 135.

<sup>50</sup> COSTE, D. & al., *Compétence plurilingue et pluriculturelle* [1997], 2009, p. 13.

<sup>51</sup> Voir : CUQ, J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003, p. 63.

<sup>52</sup> Cette position s'écarte de celle de Martine Pretceille : « [...] il suffit d'un simple constat pour cerner les différences, alors que les ressemblances exigent une démarche cognitive d'investigation. [...] Alors que les différences sont des données, les ressemblances sont le fruit d'une construction, d'une opération cognitive afin de dépasser le niveau du détail, de l'intuition, de la subjectivité [...]. » PRETCEILLE, M. A., *L'Éducation interculturelle*, 2013, p. 105. On estime que les différences culturelles sont tout aussi construites que les ressemblances et que ces dernières peuvent également être subjectives ou intuitives.

*Milda* : Oui. Et après oui, bien sûr, quand c'est différent de ma culture, donc... ça me saute aux yeux – on peut dire comme ça. Quand c'est pas différent, je le remarque pas. Des choses qui sont très différentes, bien sûr je les remarque. Dans les romans arabes, je les remarque plus que dans les romans français. Mais dans les vieux romans français du XIX<sup>e</sup> siècle, je les remarque aussi.

Cependant, on a vu que la majorité des interviewés n'accordait pas grande attention aux différences culturelles qu'ils constataient (ou pas) au cours de leurs pratiques de lecture ([chap. 9 : 4.2.3](#)). Lou parle « des choses qui paraissent étranges parce que c'est lié, voilà, à la culture », mais ne présente pas ces expériences comme désagréables. Franck tire des leçons pour sa vie personnelle de *L'Art de la guerre* de Sun Tzu comme du *Prince* de Niccolò Machiavelli, sans tenir compte des distances spatio-temporelles qui le séparent de ces auteurs. Taiga déclare : « Mais en fait ça me vient pas comme ça dans ma tête, la différence de culture. » Pour Oihana, lire permet moins de mieux comprendre des cultures que des expériences individuelles, comme celle de la prison et de la clandestinité grâce à une autobiographie.

Des lecteurs sont beaucoup moins frappés par les divergences que par les points communs entre groupes, ou par la possibilité de s'identifier – au sens narratologique – à des personnages réels ou fictifs vivant dans des contrées plus ou moins lointaines. Même s'il trouve que les cultures espagnoles, basques et françaises, en dépit de leur proximité géographique, ont « de vraies caractéristiques qui les distinguent », Mikel ne sent guère de divergences profondes quand il lit des auteurs espagnols : « j'ai l'impression de les comprendre ces gens-là ». Stéphane raconte qu'elle a offert *Terre des oublis*, roman de Duong Thu Huong, « à des gens très différents » et qu'elle n'a « pas rencontré une personne qui ait pas adhéré à ce livre » : « ça a beau se passer au fin fond du Vietnam dans les années soixante-dix, on s'identifie tous à eux, à Miên, à ses deux maris, à sa voisine ». Montalbano cherche des « vérités universelles » dans les livres ([chap. 6 : 1.2.1](#)) et Gulo en trouve, manifestement<sup>53</sup>.

*Gulo* : [...] En fait, tu sais, à travers la lecture, et les langues et les rencontres, on... moi en tout cas je découvre que tout ce qu'on dit sur les sociétés, sur les populations, sur les civilisations, tout ça c'est pas

---

<sup>53</sup> Contrairement à Milton J. Bennett, on n'interprète pas la "minimization" des différences culturelles comme une "benign form" d'ethnocentrisme, qui reviendrait à imposer "the same universal standard" à tous les groupes humains. BENNETT, M. J., "Becoming Interculturally Competent", in WURZEL, J. (ed.), *Toward multiculturalism*, 2004, pp. 62 & 66-68. Car il est très difficile de distinguer ce qui relève de la minimisation et de la relativisation, et on voit mal comment on pourrait atteindre un certain seuil d'"ethnorelativism" sans relativiser certaines différences culturelles. En indiquant des formes variables de compréhension et d'association de points bien précis, les propos de ces lecteurs montrent qu'il est vain d'envisager la compétence interculturelle comme l'aboutissement d'un processus linéaire et uniforme dont on pourrait mesurer objectivement les progrès. Sur cette question, voir : BEACCO, J.-C., « Articuler les compétences langagières et les compétences culturelles /interculturelles dans l'enseignement des langues » in CLAUDEL, C. & al. (dir.), *Cultures, discours, langues*, 2013, p. 165-185.

vrai en fait. Je découvre qu'on a vraiment beaucoup plus de choses en commun que... Les similitudes sont énormes ! C'est incroyable ! Quand je vais dans un village suisse-allemand, je retrouve... C'est vrai que les gens ils mangent du porc – au Kurdistan les gens ne mangent pas de porc –, mais les villageois ils ont tellement de choses en commun avec les villageois kurdes ! C'est fou ! Et dans la littérature on trouve aussi tout ce qui est universel, tout ce qui est propre au genre humain. On les retrouve. Et... *Animal Farm* a été écrit en 1945, ça concerne une expérience qui a eu lieu en Union soviétique, et moi je viens d'un village kurde... Et c'était vraiment les mêmes mécanismes, c'était vraiment comme si... Juste les noms étaient différents, y'avait un cochon et c'est tout ! [rires]

Dans ces propos de Gulo, lectures et expériences vécues se rejoignent ; il faut cependant signaler que des écarts peuvent apparaître entre les deux. Elvis indique qu'il a parfois « des difficultés culturelles quand... dans certains voyages. Mais pas pendant la lecture ». Pour Mi-Ying aussi, les différences culturelles sont bien plus notables dans les relations sociales (dîners, cadre professionnel) que les pratiques de lecture.

#### **2.4. Attraction ou répulsion pour des produits et traits culturels**

Si la plupart des interviewés ne considèrent pas les différences culturelles comme des obstacles insurmontables, voire comme des obstacles tout court, cela amène à interroger les positions qui présument d'un rejet viscéral pour ce qui est étranger et d'une attirance spontanée pour ce qui est familier. De telles idées, soutenues par des didacticiens comme par des narratologues, induiraient que les productions culturelles les plus plaisantes seraient celles provenant de cultures bien connues des individus, pour ne pas dire leurs cultures premières. Les produits de cultures peu connues, étrangères auraient inévitablement quelque chose de repoussant.

Ce que recherchent d'abord la plupart des lecteurs, ce n'est pas une expérience déstabilisante, mais au contraire, une confirmation de ce qu'ils croient, savent et attendent.<sup>54</sup>

*Dans la confrontation avec l'altérité, les membres d'une communauté recherchent d'abord le plaisir des retrouvailles avec eux-mêmes, la permanence de leur vision du monde. Toute perception de la différence s'inscrit d'emblée dans un discours conservateur, dans une quête narcissique de l'identité maternelle, dans un système dont la cohérence exclut une échappée vers ce qui ne la renverrait pas à sa propre image.*<sup>55</sup>

De telles réactions sont sans doute banales – rien ne nous permet de mesurer leur ampleur –, mais elles sont peu attestées dans le corpus du présent travail. Regardons,

---

<sup>54</sup> JOUVE, V., *La Lecture*, 1993, p. 96.

<sup>55</sup> ZARATE, G., « Objectiver le rapport culture maternelle /culture étrangère », *Le Français dans le monde*, 1983, p. 36 (elle souligne).



par exemple, les préférences individuelles en matière d'origine des livres lus. Les deux tiers des lecteurs n'ont apparemment pas de zone géoculturelle de prédilection (Stéphane, Violeta, Isaac, Amelia, Gulo, Taiga, Dani, Sargon, Akhil, Mi-Ying, Ush, Mikel, Montalbano, Ento, Elvis, Lou)<sup>56</sup>. Parmi ceux qui ont exprimé une préférence pour les livres d'une région du monde, Oihana et Samar apprécient toutes deux les ouvrages venant d'Amérique latine, du « sous-continent indien » et du Moyen-Orient ; auxquels Oihana ajoute le Japon et Samar, l'Italie. Les productions françaises sont plébiscitées par Michael, Chloé et Milda – qui se rétracte en cours d'entretien, découvrant qu'elle n'aime pas tant d'auteurs français que ça ([chap. 8 : 4.3](#)). Cette dernière goûte, sans conteste cette fois, les littératures de plusieurs pays arabes. À l'instar de Franck, Michael est fêru de livres britanniques et étasuniens. Anne et Giselle vantent surtout les mérites des ouvrages sud-américains. Giselle est d'origine chilienne, Samar a grandi au Liban et Michael en Suisse romande, où les livres français sont monnaie courante. Pour le reste, la familiarité avec la culture préférée s'avère très incertaine : aucun des lecteurs n'a vécu durablement dans les espaces mentionnés.

L'analyse des réponses à la question sur les auteurs ou les livres préférés donne des résultats semblables. Certes, Isaac a été très impressionné par la trilogie policière de Jean-Claude Izzo et Taiga apprécie grandement les romans de Haruki Murakami. Mais, d'une part, tous les autres interviewés ayant fait part d'une prédilection pour un auteur ou un livre ont cité, seulement ou entre autres, des ouvrages d'autres pays, souvent de pays où ils n'ont pas vécu. D'autre part, leur préférence pour des auteurs partageant (une de) leurs nationalités ne rend pas Isaac et Taiga hostiles aux livres venus d'ailleurs. Dans les entretiens, les produits éditoriaux associés aux cultures premières sont rarement jugés supérieurs aux autres et une seule répondante au questionnaire tient un discours de ce type<sup>57</sup>. Les productions culturelles des pays natals sont même plus souvent jugées inférieures à celles d'autres endroits. On se souvient que Franck est souvent déçu par les auteurs d'essais norvégiens ([chap. 7 : 3.2.2](#)) et que Michael n'est pas convaincu de l'intérêt de la littérature suisse ([chap. 8 : 5.3](#)). Milda passe l'entretien à dire du mal des productions éditoriales lituaniennes, en traduction comme en VO :

---

<sup>56</sup> Les pratiques déclarées de la majorité de ces lecteurs reflètent leur refus de hiérarchiser les livres de différentes zones géoculturelles. Le cas d'Elvis qui, sans « préférer » une aire en particulier, lit presque exclusivement des livres d'auteurs britanniques ou étasuniens pose question. Pour prolonger la réflexion sur les écarts entre goûts et pratiques amorcée dans la [section 1.4](#), on peut émettre l'hypothèse que le refus de préférer, d'établir des hiérarchies entre différentes cultures, symbolisées ici par des livres, peut être un choix identitaire en soi : celui de ne pas choisir *affectivement*, même si on choisit *effectivement*.

<sup>57</sup> « [Je préfère lire des livres en] Chinois, parce que les poèmes chinois sont plus beaux et bien structurés, les sons sont classiques et poétique que les poèmes en anglais et français. [*sic*] » (Q75, taïwanaise, 23 ans) Cette préférence pour la poésie chinoise ne l'empêche pas de citer *Bonjour tristesse* de Françoise Sagan (lu en français) comme un livre qu'elle a aimé.

« J'aime pas trop – je sais pas – la langue, mais surtout c'est très noir... c'est pas ma littérature préférée. »

Stéphane prend ses distances avec l'élitisme français ([chap. 10 : 1.1](#)), ainsi qu'avec le peu de reconnaissance, dans son pays natal, des formes de « créolisation » littéraire dont elle est friande ([chap. 8 : 5.3](#)). Mi-Ying juge « complètement con » l'obligation qu'il lui était faite, durant sa scolarité à Taïwan, de mémoriser des textes par cœur. Elle préfère de loin la liberté de choix et de réflexion découverte durant ses études aux États-Unis. Serveur dans un restaurant japonais à Paris, Taiga, qui a passé son enfance et son adolescence au Japon, se déclare « plus à l'aise » avec les clients français.

*Taiga* : Pourquoi ? ...Ils sont bizarres les Japonais. Ils sont bizarres. Je me moque pas d'eux, parce que je n'ai rien à me moquer d'eux. Je les critique pas, ils sont tels qu'ils sont, mais... C'est comme si il n'y a pas une... En tout cas je trouve moins de franchise, quelque chose de franc ou de simple... moins chez les Japonais que chez les Français.

*L'enquêtrice* : Et ça tu l'as déjà remarqué dans un livre ?

*Taiga* : Oui, j'ai remarqué ça, une sorte d'attitude. Mais je remarque ça dans les personnages d'un roman japonais, mais dans la façon d'écrire un roman... je pense pas. Non, je pense pas. C'est les personnages.

Ces témoignages confortent les remarques de Peter Winch et Albin Wagener, qui signalent que ce n'est pas parce qu'on a grandi dans un espace géoculturel donné qu'on adhère à toutes les conventions, valeurs et représentations qui y dominent<sup>58</sup>.

Si le familier n'est pas systématiquement préféré, l'étranger n'est pas toujours refusé ; il peut même être recherché. Le terme le plus fréquent dans les entretiens, lorsque sont évoquées des cultures peu connues des lecteurs, est l'adjectif « intéressant » (Milda, Stéphane, Sargon, Mi-Ying, Montalbano, Lou). Sargon considère qu'il est « enriquecedor » (« enrichissant ») d'être confronté à des visions du monde différentes de la sienne. Mikel se sent « voyager » grâce aux « imaginaires très fertiles » d'auteurs sud-américains et a « beaucoup aimé » un roman scandinave reflétant « un rapport assez magique à... aux choses, à la nature » qui lui paraissait « très insolite ».

*Mikel* : [...] Et des fois c'est un peu ça aussi que je vais chercher dans des livres, c'est le dépaysement culturel, quoi. C'est quelque chose qui

---

<sup>58</sup> “It is in any case misleading to distinguish in a wholesale way between ‘our own’ and ‘alien’ cultures; part of ‘our’ culture may be quite alien to one of ‘us’; indeed some parts of it may be *more* alien than cultural manifestations which are geographically or historically remote.” WINCH, P., “Can we understand ourselves?”, *Philosophical Investigations*, 1997, p. 198 (il souligne). Traduction d'Albin Wagener : « Il est en tout point erroné d'effectuer une distinction grossière entre “notre culture” et une “culture étrangère” ; certains éléments de “notre” culture peuvent “nous” paraître étrangers. En effet, certains de ses éléments peuvent paraître *plus* étrangers que des manifestations culturelles qui sont géographiquement ou historiquement éloignées. » WAGENER, A., « Entre interculturalité et intraculturalité. Pour une redéfinition du concept de culture », in BLANCHET, P. & COSTE, D. (dir.), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité »*, 2010, p. 32. Voir aussi : DERVIN, F., « Les canulars de l'interculturel », *LMS Lingua*, 2007.

me plaît bien. Ouais, tout à fait. À travers le livre tu retrouves un univers culturel qui est particulier.

C'est pour des raisons proches que Milda désire lire les œuvres policières de Denis Lehane « sur la société de Boston et sur un peu la subculture et tout ça ». Cet attrait explique aussi en partie la prédilection pour des biens issus des zones culturellement dominées » des grandes aires linguistiques ([chap. 8 : 5.3](#)). Depuis l'âge de 12 ans, Chloé est fascinée par « la France de Louis XIV », passion alimentée par ses lectures, en russe, d'essais et romans historiques traduits du français : « c'était [...] comme une magie ». Elle ne se déclare pas déçue, bien au contraire, par la France où elle a finit par s'installer, même si la vie dans un village du Pays basque aujourd'hui ressemble assez peu à celle qu'on devait mener à Versailles au XVII<sup>e</sup> siècle.

Tout ce qui est étranger ou inconnu ne rencontre pas l'adhésion immédiate des lecteurs. Montalbano ne se retrouve pas dans des “ambientes culturales” (« atmosphères culturelles »), qui ne lui semblent pas “exóticos” mais “aburridos al principio y difíciles” (« ennuyeuses au début et difficiles »). La littérature russe, qu'il lit en traduction espagnole, lui donne fréquemment une telle impression. Néanmoins, le « nouveau », le « différent », l'« insolite » et l'« exotique » ne semblent pas constituer, en eux-mêmes, des facteurs de rejet d'autres cultures. On peut même considérer avec Michèle Petit que, en matière de lecture – et sans doute dans bien d'autres formes de consommation culturelle –, les évasions sont tout aussi prisées que les retrouvailles<sup>59</sup>.

Il est cependant un terrain du vaste domaine culturel qui semble particulièrement miné : celui des idéologies<sup>60</sup>. Adriana Mumenthaler indique qu'un des aspects les plus complexes du travail des bénévoles et bibliothécaires du CIC genevois consiste à ne pas commander les livres de « propagande », sans bannir pour autant les auteurs engagés. Les libraires spécialisés dans les comics qu'on a rencontrés observent que de grandes maisons d'édition étasuniennes exercent un contrôle étroit sur les traductions de leurs bandes dessinées vers d'autres langues, dont le français, pour des raisons « idéologiques », notamment pour tout ce qui évoque la religion chrétienne. C'est une des raisons pour lesquelles les traductions de comics seraient souvent de piètre qualité<sup>61</sup>.

---

<sup>59</sup> PETIT, M., « Les pays lointains de la lecture », *Ethnologie française*, 2004, p. 613.

<sup>60</sup> Sur la notion d'idéologie, voir : VAN DIJK, T. A., « Politique, idéologie et discours » [2005], *Semen*, 2006, p. 74-78.

<sup>61</sup> *L'autre libraire* : Il y a plus de censure en version française. [...] *Julien* : Y'a pas les mêmes censures en fait. *L'autre libraire* : Par exemple si dans une bulle en VO t'as “Oh my God”, en français si tu traduis « Oh mon dieu », et ça pas être forcément approuvé par les éditions américaines. [...] *Julien* : Ils sont... La violence passe bien plus facilement aux États-Unis, alors que la religion est beaucoup plus... beaucoup plus restrictive chez eux que chez nous. Y'a certains termes qui passeront jamais... qui passeront jamais. Ils ont énormément d'expressions qui peuvent se traduire par « Oh mon dieu ! », mais en français une traduction basique par « Oh mon dieu ! » ça passera pas. *L'enquêtrice* : Ça va être remplacé par quoi ? *Julien* : Là, la dernière fois c'était « Oh mon ciel ! » ; on peut dire que c'est assez

Dani « n’aimait[t] pas lire » durant sa scolarité en Bulgarie, « à l’époque communiste », entre autres parce qu’on lui imposait « une littérature qui avait beaucoup d’intérêts politiques derrière ». Le communisme de certains auteurs égyptiens « énerve » Milda. Bien qu’elle « adore son écriture », elle se dit « gênée » lorsque le romancier Sonallah Ibrahim « essaye de... faire passer l’idée de lutte des classes ou je sais pas quoi... des élites corrompues », même si elle reconnaît que « des fois c’est vrai, c’est la réalité qu’il essaye de décrire ». Pour sa part, Michael distingue, parmi les ouvrages partisans, ceux qui relèvent de la fiction et de la non-fiction.

*Michael* : [...] si c’est un livre politique écrit par quelqu’un qui est pas de... qui serait plutôt bolchévique ou très à gauche, là j’aurais un apriori dès le départ. Là c’est clair ; dans ce genre de situations, soit c’est une lecture que j’exclurais dès le départ, ou même si je commençais à lire j’aurais un apriori très négatif. Mais... Ouais, plus politique. Dans la dimension politique. Si c’est un roman, non, mais si c’est un livre politique, là j’aurais un apriori. [*rire*]

Montalbano semble moins sensible aux divergences idéologiques quand il lit des livres que dans sa vie quotidienne. Il perçoit dans des romans d’espionnage anglais des années 1970 : “el fascismo combativo [...], esta parte reaccionaria de la sociedad británica más cerrada” (« le fascisme offensif [...], ce côté réactionnaire de la société britannique la plus fermée »). Mais, la distance spatio-temporelle aidant, cela le dérange moins que le conservatisme qu’il attribue à la société catalane (voir [chap. 12 : 2.2.1](#)).

Franck se montre prudent dans ses lectures sur le conflit au Kosovo. Il évite de ne lire que des ouvrages en albanais ou en serbe qui auraient tendance à être “very nationalistic, and patriotic” : “they mostly focus on one side of the case” (« ils abordent souvent la situation d’un seul point de vue »). C’est pourquoi il les compare systématiquement avec des travaux en norvégien ou en anglais : “I try to use different books, different languages to crosscheck” (« j’essaie d’utiliser différents livres, différentes langues pour confronter »). Violeta lit la presse nationale en espagnol et la presse catalane en catalan pour recouper, elle aussi, les différents points de vue : “no es idiomático, es político”.

En bref, dans ce corpus, les clivages idéologiques et notamment politiques apparaissent beaucoup plus saillants dans les contenus des ouvrages et potentiellement plus litigieux dans les pratiques de réception que les autres différences d’ordre culturel.

---

mauvais comme traduction. Souvent... Ou bien les traducteurs traduisent mal, ou alors c’est Marvel qui laisse pas passer ce genre de choses. [...] Voilà, c’est l’éditeur américain qui accepte pas. [...] Il a un droit de regard sur la moindre chose qui va être traduite en français. Il laissera passer des choses dans son pays qu’il laissera pas passer en France et vice-versa. *L’enquêtrice* : Mais c’est pourquoi ? [...] C’est pour des raisons commerciales ou c’est pour des raisons de soft power ? *Julien* : Non, c’est plus... Au niveau de la religion c’est vraiment pour des raisons idéologiques. Des raisons idéologiques à eux. Autant... C’est con à dire, mais autant critiquer les Arabes et les musulmans, ça y’a pas de problème, autant toucher à Dieu et au Pape et compagnie ça c’est beaucoup plus difficile.

## 2.5. Lectures de livres et (ré)appropriations culturelles

Les rapports aux cultures et aux éléments qui en ressortent sont eux aussi mouvants, sujets à variation dans le temps. Au moment de l'entretien, Milda commençait à s'intéresser à des productions littéraires lituaniennes et envisageait de (re)lire des classiques russes en français. Taiga et Samar ont attendu d'être adultes pour se tourner vers des essais et romans l'un du Japon, l'autre du Moyen-Orient. Samar indiquait que sa prédilection pour des livres du « sous-continent indien » était plutôt récente. Quand il n'avait pas de tablette numérique, Elvis lisait beaucoup plus d'ouvrages autres que britanniques ou étasuniens, notamment espagnols, sud-américains et français. L'installation ou le séjour dans un lieu donné a incité plusieurs interviewés à lire les productions du cru (Milda, Stéphane, Isaac, Amelia, Gulo, Taiga, Dani, Giselle, Oihana, Montalbano, Mikel, Lou). Les mobilités, les rencontres, les études, les activités professionnelles, les moyens matériels dont ils disposent et bien d'autres facteurs peuvent pousser les lecteurs à privilégier des livres associables à une culture donnée à un moment particulier de leur vie.

On a vu que la lecture de livres pouvait être considérée comme un moyen de (ré)appropriation culturelle ([chap. 6 : 1.2.3](#) & [10 : 4.2](#)). Il est temps d'y revenir pour évaluer l'efficacité de cette démarche, aux yeux des enquêtés. Pour une majorité d'interviewés, lire des livres est un bon moyen d'appropriation culturelle parce qu'ils familiarisent avec « la façon de penser, de réfléchir » (Chloé, Sargon), « l'imaginaire » (Isaac, Mikel), les centres d'intérêts (Dani, Stéphane). Cela permet de suivre à distance les évolutions d'une société dans laquelle on ne vit plus (Gulo, Dani, Giselle). Mais ce sont surtout des connaissances historiques que des interviewés estiment avoir acquises en lisant, à propos de leur pays natal (Milda, Gulo, Akhil, Anne, Michael) ou d'autres pays (Milda, Amelia, Samar, Dani, Ush, Franck, Chloé, Lou).

Cependant, de même que les livres ne sont pas des outils parfaits pour apprendre les langues ([chap. 6 : 3](#)), leur pertinence pour l'appropriation culturelle est sujette à nuances. Akhil signale que « ça dépend ». Lire des travaux « sur l'histoire maritime » pour un projet professionnel lui a « énormément » appris sur « l'architecture de la région » de Goa et sur « l'influence portugaise en Inde ». Mais il ajoute que « dans d'autres cas, non », les livres ne lui ont guère apporté de connaissances culturelles.

Que les livres puissent aider à comprendre des cultures, Oihana n'« y avai[t] pas pensé comme ça ». Taiga considère que les expériences réellement vécues sont bien plus opérantes dans ce domaine : « Je pense que c'est plus la vie quotidienne qui m'apprend. » Isaac et Gulo indiquent que, s'ils observent aujourd'hui peu de décalages

entre eux et les livres des lieux où ils vivent, c'est justement parce qu'ils y vivent depuis plusieurs années et qu'ils ont fini par en acquérir le « bagage culturel » (Isaac).

*Dani* : [...] Je pense, ce que j'ai appris, c'est plutôt dans les relations. Dans la façon dont les gens sont. Oui, plutôt dans les relations. Parce que bon les livres, moi je lisais les classiques, et les classiques ils t'apprennent surtout la vie du XIX<sup>e</sup> ou des prêtres...

Montalbano est ambivalent sur cette question. D'un côté, il estime qu'on ne peut réellement comprendre les travaux anthropologiques de Ryszard Kapuściński en Afrique qu'à condition de se plonger à son tour dans la vie quotidienne des endroits qu'il évoque. Il faut « comparti[r] la vida » (« partage[r] la vie ») des habitants des lieux qu'il décrit : « Entender la cultura significa vivirla un poco. [...] La literatura te ayuda mucho pero sólo te imaginas cosas, no las llegas a conocer » (« Comprendre la culture ça signifie la vivre un peu. [...] La littérature t'aide beaucoup mais tu ne fais que t'imaginer des choses, tu ne parviens pas à les connaître »). D'un autre côté, il pense que sa mère, à force de lire des romans scandinaves, est devenue capable de comprendre des éléments symboliques et psychologiques des cultures qui y sont dépeintes. Quant à Samar, elle est à la fois convaincue de l'apport culturel des pratiques de lecture et consciente de la dimension très « imaginée » de cet apprentissage.

*Samar* : [...] Par exemple... en lisant, ben un des derniers romans que j'ai lus c'est *Les Hauts des Hurlevents*, en anglais et... je pense avoir appris beaucoup de choses... En même temps je peux pas mettre le doigt de façon concrète. C'est peut-être aussi un apprentissage très subjectif, je me suis peut-être imaginé des choses sur la campagne anglaise au XIX<sup>e</sup> siècle que j'aurais imaginées différemment ou que je n'aurais pas imaginées, tout bêtement.

L'imagination ne suffit pas toujours et elle confie avoir « cherché les images sur Internet » de vêtements bengalis évoqués dans des nouvelles. Cette expérience et celle qu'elle a pu avoir avec une recette de cuisine ([chap. 10 : 4.2](#)) montrent que lectures de livres et les recherches en ligne n'apportent que des connaissances parcellaires, qui restent à compléter ou recouper, « to crosscheck » (Franck). Les livres peuvent donc servir à la (ré)appropriation culturelle, mais cette démarche a ses limites ; lire un livre ne permet pas toujours de faire l'économie d'une confrontation directe au réel.

### 3. Rapports entre langues et cultures

La question des liens entre langues et cultures fait débat dans les sciences du langage<sup>62</sup>. Des chercheurs considèrent que langues et cultures ne peuvent et ne doivent pas être

---

<sup>62</sup> Voir notamment : CLAUDEL, C. & al. (dir.), *Cultures, discours, langues*, 2013.

dissociées, que leur relation est « consubstantielle »<sup>63</sup>. D'où l'usage fréquent de l'expression « langue-culture », au singulier ou au pluriel<sup>64</sup>. Certains estiment que les éléments des deux types doivent être séparés ; c'est notamment le cas dans le CECRL, où la compétence plurilingue est détachée de la compétence pluriculturelle<sup>65</sup>. D'autres enfin les distinguent tout en reconnaissant « le rôle capital du lien entre langue et culture dans le développement des compétences communicatives »<sup>66</sup>.

### 3.1. Concordances entre langues et cultures

Dans les entretiens, langues et cultures sont fréquemment confondues, comme dans les propos de Franck sur les discours politiques associés à des langues ([section 2.4](#)) ou les propos justifiant une préférence pour les versions originales ([chap. 8 : 4.1](#)). Milda, Stéphane et Mi-Ying les utilisent comme synonymes à certains moments : « dans chaque culture y'a des expressions différentes, que parfois ça reflète une sorte de... Y'a la mentalité derrière » (Mi-Ying). Akhil estime qu'une langue « structure la façon de penser ». Comme Isaac et Elvis, Gulo trouve que « dans chaque langue, on réfléchit différemment » : le désir de plaire est plus fort en français « parce que la langue elle permet vraiment de le faire ». Lou explique que chaque langue « a des termes [...] qui sont liés à la culture, à la philosophie de vie », « des choses qui sont pas forcément traductibles ». Pour Milda, lire un livre en arabe plutôt que traduit lui permet d'être « vraiment connectée à la culture » : « Donc c'est la langue qui décide, je crois. »

*Sargon*: [...] quizás mi... mi percepción mental cambia o algo dentro cambia cuando leo en una lengua o otra. Y... Es como si de repente me situó en un mundo diferente. No puedo leer una novela en árabe pensando que estoy en Barcelona. Me sentiría como si estuviera en Bagdad, por ejemplo. Si leía en inglés me... quizás me sentiría más que estoy en Londres que en Barcelona, por ejemplo.

*L'enquêtrice*: ¿Aunque la novela en árabe se pasa en Marruecos?

*Sargon*: Es indiferente. Es la lengua. La puerta de la lengua.<sup>67</sup>

---

<sup>63</sup> FRAISSE, E., *Littérature et mondialisation*, 2012, p. 33. Voir aussi : DUMONT, P., « Questions à Pierre Dumont », in MARTINEZ, P. & al. (dir.), *Plurilinguismes et Enseignement*, 2008, p. 207-208 ; JUDET DE LA COMBE, P. & WISMANN, H., *L'Avenir des langues*, 2004, p. 15-16.

<sup>64</sup> Un exemple entre beaucoup d'autres : Puren, C., « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures », *Les Langues modernes*, 2002, p. 55-71.

<sup>65</sup> CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues*, [2000], 2001. Voir aussi : BEACCO, J.-C., « Articuler les compétences langagières et les compétences culturelles /interculturelles dans l'enseignement des langues » in CLAUDEL, C. & al. (dir.), *Cultures, discours, langues*, 2013, p. 168.

<sup>66</sup> CANDELIER, M. (coord.), *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Version 3*, 2010, p. 63.

<sup>67</sup> *Sargon* : [...] peut-être ma... ma perception mentale change ou quelque chose en elle change quand je lis une langue ou une autre. Et... C'est comme si, soudain, je me situais dans un monde différent. Je ne peux pas lire un roman en arabe en pensant que je suis à Barcelone. Je me sentirais comme si j'étais à

### 3.2. Dissonances entre langues et cultures

Aux yeux de Samar, c'est surtout dans le domaine poétique que la langue est influente, parce que les rythmes et sonorités diffèrent. Elle est moins sûre que la langue dans laquelle est écrit ou traduit un roman puisse en changer « l'atmosphère ». Montalbano pense que « la manera de ver la vida » (« la manière de voir la vie ») prime sur la langue. Même si la langue « puede ser un componente importante de éste » (« peut [en] être un élément important »), et que lire en version originale rapproche de la pensée de l'auteur, « la cultura de un autor tú puedes llegar entenderla aunque leas en otro idioma » (« la culture d'un auteur tu peux réussir à la comprendre même si tu lis dans une autre langue »). Oihana les sépare et donne la primauté à la culture sur la langue.

*L'enquêtrice* : Est-ce que tu sens qu'il y a quelque chose de commun dans les livres d'une même langue, en plus de la langue ?

*Oihana* : Ben ça, ça dépend du pays, de la culture du pays. Moins la langue, non ? Il me semble que ça dépend plus de la culture du pays.

*L'enquêtrice* : Par exemple un auteur basque, qu'il écrive en français ou en basque, il est surtout imprégné de sa culture d'origine ?

*Oihana* : Oui.

La dissociation des aires culturelles et des aires linguistiques, signalée par Philippe d'Iribarne<sup>68</sup>, apparaît dans plusieurs entretiens. Anne, Samar, Dani et Stéphane évoquent des auteurs indiens écrivant en anglais, des Suisses écrivant en allemand ou en français. Giselle, Anne et Mikel évoquent des dissemblances entre les cultures de pays hispanophones. Giselle parle d'auteurs chiliens de différentes régions qui ne rendent pas compte de la même réalité culturelle, tout en vivant dans le même État. Sans qu'on sache si c'est par rejet de textes orientalistes comme ceux qu'évoquaient Montalbano ([section 2.1.2](#)) ou pour d'autres raisons, une étudiante malaisienne de 28 ans a écrit dans son questionnaire :

« Je ne peux pas apprécié un livre qui est écrit dans le contexte de mon pays mais écrit dans une autre langue. [*sic*] » (Q36)

D'autres exemples de dissonance entre langues et cultures sont donnés lors d'évocation de démarches, plus ou moins volontaires, d'appropriation culturelle et linguistique. Gulo explique qu'il a ressenti le besoin de lire des romans de George Orwell en anglais et de Franz Kafka traduits en français pour avoir ce qu'il faut bien appeler une culture commune avec ses camarades d'université en Suisse romande ([chap. 6 : 4](#)). Milda

---

Bagdad, par exemple. Si je lisais en anglais, sans doute j'aurais plutôt l'impression d'être à Londres qu'à Barcelone, par exemple. *L'enquêtrice* : Même si le roman en arabe se passe au Maroc ? *Sargon* : Ça ne compte pas. C'est la langue. La porte de la langue.

<sup>68</sup> IRIBARNE, P. d', « Des cultures politiques », in IRIBARNE, P. d' (dir.), *Cultures et mondialisation*, 2002, p. 258-259.



raconte que l'anglais qu'elle a appris durant sa scolarité en Lituanie avait des liens plutôt lâches avec la culture britannique.

*Milda* : [...] c'était très drôle parce qu'on apprenait l'anglais des manuels soviétiques, qui étaient adaptés à une culture soviétique et qui n'a pas beaucoup à voir avec l'anglais que je connais maintenant. [...] En fait, à l'école soviétique, chaque semaine, y'avait deux personnes choisies dans une classe qui devaient faire... noter le tableau, qui étaient chargées de surveiller les enfants pendant les pauses... Et on portait des trucs comme ça [*geste montrant un brassard*], rouges. Et chaque semaine ça changeait, ça tournait. Et donc, un des premiers mots qu'on a appris en anglais, c'était "on duty", c'est-à-dire celui-là qui a le truc rouge et qui... Mais c'est complètement soviétique et je sais pas dans quel sens les anglais utilisent ce mot-là. [...] ça nous a dégoûté tout de suite d'apprendre l'anglais, alors qu'on avait le rêve : « Ouais, l'anglais c'est la langue de la liberté ! » etc., etc. Mais avec "on duty", tout de suite...<sup>69</sup>

### 3.3. Langues et cultures ou langues-cultures ?

Les éléments culturels et linguistiques apparaissent d'abord comme indissociables, puisque « toute langue véhicule », sinon « une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit »<sup>70</sup>, du moins des éléments culturels métis et hétérogènes qu'elle produit et qui la produisent. Des traditions discursives particulières sous-tendent les discours, écrits comme oraux, et cela a bien évidemment un impact sur les productions comme sur les réceptions. Il est sans doute impossible de trouver des pratiques langagières qui seraient totalement a-culturelles, car il n'en est aucune – même les phrases fabriquées par des linguistes – qui ne s'inscrivent dans des situations de communication sociale. On peut dire avec Elvis que « la culture accompagne la langue ou la langue accompagne la culture ». Jouer au jeu de la poule ou de l'œuf serait vain. Langues et cultures sont étroitement liées à l'échelle « macro » parce que domination linguistique et domination culturelle vont souvent de pair. Au niveau étatique, leur caractère indissociable est renforcé par les entreprises de standardisation et de régulation à la fois institutionnelles, éducatives et médiatiques visant à donner ou donnant de fait aux locuteurs d'une même langue des références culturelles communes. À l'échelle des individus, langues et cultures se mêlent parce qu'elles participent aux mêmes expériences subjectives, qu'elles renvoient ensemble à des façons d'agir

---

<sup>69</sup> Sur les dérives possibles de contextualisations trop marquées, voir : MARQUILLÓ LARRUY, M. & VALETOPOULOS, F., « La construction de la démarche interculturelle dans les manuels », *Émergences et prise en compte de pratiques linguistiques et culturelles innovantes...*, 2009, p. 191-204.

<sup>70</sup> PORCHER, L., *Le Français langue étrangère*, 1995, p. 53 (on souligne).

incorporées (Isaac, Gulo, Akhil, Elvis), à des souvenirs territorialisés (Milda, Sargon), à des sensations réellement ou virtuellement éprouvées.

Les langues et les cultures sont néanmoins dissociables car une même langue propage des éléments culturels multiples et des traits culturels se retrouvent dans plusieurs langues. Les variations culturelles internes à une aire linguistique donnée – ou pensée comme telle – comme les variations linguistiques internes à une « aire culturelle » rendent l'expression « une langue-culture » inadéquate. Les phénomènes de domination linguistique et culturelle à l'échelle nationale ou transnationale ont beau aller de pair, ils ne se recoupent pas toujours, comme en témoignent les stratégies de *soft power* et leurs succès ([chap. 1 : 5.4.2](#)). Chez les individus, des éléments d'une langue donnée (« l'anglais ») peuvent se retrouver accolés à une culture (« soviétique ») à laquelle ils ne sont pas censés être liés. D'aucuns trouveront extrême l'exemple donné par Milda, mais il y a fort à parier que des phénomènes semblables s'observent dans bien des classes de langue de par le monde. Et, quoi qu'il en soit, d'innombrables livres – traductions, récits de voyage, essais historiques écrits dans une langue différente de la langue dominante du territoire concerné, etc. – donnent autant d'occasions d'accéder à un « univers culturel » grâce à une langue qui ne lui est pas traditionnellement associée. On opte donc pour une position de compromis, qui considère que « la langue est l'un des moyens privilégiés de communication des cultures et des identités, sans cependant se confondre avec ces entités »<sup>71</sup>. C'est pourquoi on parle ici de langues *et* de cultures – un « et » qui disjoint autant qu'il relie – plutôt que de langues-cultures.

#### 4. Conclusion du chapitre

Les mêmes facteurs semblent favoriser l'affection, la préférence et la distance voire la répulsion vis-à-vis de langues de lecture : relations interpersonnelles nouées dans ces langues, (in)confort dépendant de la régularité des usages, absence ou présence des langues dans le contexte quotidien, appréciation ou dépréciation de l'offre éditoriale, statut plus ou moins dominant c'est-à-dire plus ou moins obligatoire des idiomes, représentations (dé)valorisantes des langues et de leurs locuteurs, fonctions identitaires, expériences personnelles (mal)heureuses associées aux langues. Ces facteurs ne sont pas seulement communs aux langues aimées et non aimées, ils touchent les langues premières comme les langues étrangères. La primauté chronologique d'une langue ne garantit pas des relations au beau fixe et le fait d'avoir appris un idiome sur le tard

---

<sup>71</sup> CASTELLOTTI, V. & ROBILLARD, D. de, « Langues et insertions : quelles articulations ? », in CASTELLOTTI, V. & ROBILLARD, D. de (coord.), *Langage et société*, 2001, p. 11.

n'empêche pas d'y être (très fortement) attaché. Partir du principe que les langues étrangères ne seront jamais aussi appréciées que les langues premières, ou que ces dernières sont toujours les langues préférées des individus serait donc réducteur.

Les rapports aux langues n'ont rien de statique et changent au gré des expériences vécues, des contextes et des besoins individuels. Les pratiques culturelles – de lecture, en l'occurrence – peuvent avoir un impact non négligeable sur ces évolutions. Sans exagérer leur influence, il convient d'en tenir compte lorsqu'on incite à consommer des biens culturels dans le cadre de cours de langue-s et de tout mettre en œuvre pour que ces pratiques « contribuent à faire aimer les langues » au lieu de « dégoûter » les apprenants, pour reprendre les mots de Samar. Les relations aux langues varient aussi en fonction des activités : orales ou écrites, de production ou de réception. Ne pas aimer lire des livres dans une langue ne signifie pas que tous les usages de cette langue sont déplaisants. En outre, déclarer qu'on aime une langue – et même qu'on aime *lire* cette langue – et lire effectivement des livres dans cette langue sont deux choses distinctes. Il n'y a pas de corrélation stricte entre les goûts et les pratiques, parce que les lectures sont régies par un ensemble de contraintes contextuelles et matérielles qui prévalent souvent sur les préférences personnelles. Cette non-coïncidence serait aussi due au fait que les déclarations d'affection ou d'aversion pour des langues remplissent, dans certains cas, une fonction identitaire (voir aussi [chap. 12 : 2.2](#)).

Dans les propos des interviewés comme dans bien des travaux scientifiques, le terme « culture » réunit des éléments hétéroclites relevant du matériel et du symbolique, du neuf et de l'ancien, du rêvé et du vécu, du local et du translocal, du « cultivé » et de l'« anthropologique ». Loin d'être sagement réparties de part et d'autres des frontières étatiques, les cultures semblent réunir des groupes tantôt plus restreints, tantôt beaucoup plus larges que les nations. Bien que l'hybridité culturelle soit souvent présentée comme un effet de la mondialisation actuelle, on se rallie aux chercheurs qui considèrent les cultures comme originellement mêlées, résultant d'échanges et de rapports de force, en perpétuelle mutation. La nouveauté du monde contemporain réside surtout dans le fait que les métissages s'effectuent « à vue d'œil » et rendent, par leur exemple, les thèses d'un syncrétisme originel des cultures et du pluriculturalisme de tout un chacun beaucoup plus acceptables qu'elles ne pouvaient l'être il y a quelques décennies.

L'idée que toute culture est métissée par essence et que plusieurs cultures coexistent au sein d'une même société ne rencontre pas grande opposition aujourd'hui en didactique<sup>72</sup>. Pour autant, la dichotomie entre *une* culture première – implicitement assimilée à la

---

<sup>72</sup> Voir l'entrée « Culture » dans : CUQ, J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003, p. 63-64.

culture nationale du pays natal d'un apprenant – et une culture étrangère – la culture nationale du pays (dominant) de la langue qu'il apprend – est encore largement répandue<sup>73</sup>. C'est bien la perplexité et « l'indétermination » qui prédomine dans les discours actuels sur les cultures, en didactique comme dans les autres sciences du langage<sup>74</sup>. Il est toutefois admis par nombre de chercheurs, plus ou moins explicitement, que les différences entre cultures sont à priori plus notables que leurs points communs et que la différence – autre nom donné à l'altérité – serait en soi problématique<sup>75</sup>, dérangeante ou repoussante. Le rôle des enseignants de langue serait alors de sensibiliser les apprenants à la diversité culturelle, de les aider à connaître, comprendre et, pourquoi pas, apprécier d'autres façons d'agir et de penser que celles valorisées par leur « culture propre ».

Cependant, dans ce corpus, les dissemblances et ressemblances culturelles apparaissent très variables et subjectives. Des lecteurs mettent l'accent sur les premières quand d'autres remarquent surtout les secondes. Les uns peuvent en être dérangés quand ils perçoivent des différences d'ordre culturel dans le contenu d'un ouvrage ; les autres – plus nombreux – n'y font guère attention ou ne les trouvent pas gênantes. Autrement dit, beaucoup de différences laissent les lecteurs indifférents. Par ailleurs, plusieurs témoignages indiquent que le familier n'est pas toujours plus attirant ni plus prisé que l'étranger, dans les deux sens de ce terme : ce qui vient d'ailleurs, ce qui est peu ou pas connu. Des éléments de cultures premières peuvent être sévèrement jugés ; des éléments de cultures étrangères peuvent être recherchés et appréciés. Et peu importe si les lecteurs sont attirés par des stéréotypes comme la « magie » scandinave ou « la France de Louis XIV », tant que la confrontation aux réalités des sociétés reste possible, que les individus sont capables – ou n'auront jamais besoin – de faire la part du lu et du vécu.

Le fait que le présent travail porte sur des pratiques de lecture, donc de réception, est certainement pour beaucoup dans la grande « tolérance à l'ambiguïté » culturelle qui transparait dans les entretiens. Toutefois, le peu de cas que les informateurs font des différences culturelles – à l'exception des divergences idéologiques et surtout *politiques* – peut inciter à une remise en cause de l'usage de la notion d'altérité en didactique des langues. L'idée que « dans l'apprentissage des langues », [...] « l'altérité radicale »,

---

<sup>73</sup> Fred Dervin appelle « janusiennes » les approches qui sont théoriquement « liquides », c'est-à-dire qui insistent sur l'hybridité, le caractère flou et mouvant des cultures, mais « solides » (culturalistes, essentialistes, figées) dans leur application. DERVIN, F., *Impostures interculturelles*, 2011, p. 33-35.

<sup>74</sup> VON MÜNCHOW, P., « Synthèse critique. Cultures, discours, langues : aspects récurrents, idées émergentes » in CLAUDEL, C. & al. (dir.), *Cultures, discours, langues*, 2013, p. 191-194.

<sup>75</sup> Sur la construction, dans les discours sur la diversité, de la différence comme « obstacle au vivre-ensemble », voir : RAZAFIMANDIMBIMANANA, E. & FORLOT, G., « Des chercheurs plurilingues et plurimigrants en français », in CASTELLOTTI, V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, 2013, p. 342-343.

l'«Autre» [...] sont omniprésents »<sup>76</sup>, ainsi que l'usage extrêmement banal du terme « autre-s » comme synonyme d'« étranger-s » sont embarrassants. Ils occultent le fait qu'« il y a de l'altérité [...] à l'intérieur d'une même lignée, d'un même lignage, d'une même classe d'âge, d'une même nation, etc. » et qu'elle peut même « traverse[r] la personne de chaque individu<sup>77</sup>. Ils impliquent, même si les auteurs prennent moult précautions, que les différences les plus notables et peut-être les plus gênantes sont d'ordres linguistique et culturel. Par là, ils évincent l'infinité des différences entre les êtres, dont certaines (économiques, physiques, éducationnelles, de genre, etc.) peuvent être autant, sinon plus génératrices d'inégalités. Or, dans bien des situations, ce ne sont pas *les différences culturelles* en tant que telles, mais *les inégalités sociales* qui sous-tendent les rapports de répulsion-attraction entre groupes ou individus ; les paramètres culturels ne jouent, fréquemment, que le rôle d'« alibis »<sup>78</sup>.

Considérer la « xénité » – le caractère de ce qui est étranger – comme *une interprétation de formes d'altérité*, ainsi que l'a suggéré Harald Weinrich<sup>79</sup>, et non comme synonyme d'altérité, avec ou sans grand A, pourrait être une façon d'éviter cette réduction tacite des différences aux seules dissemblances linguistiques ou culturelles. C'est aussi un moyen de voir la xénité non pas comme une donnée absolue, mais comme une impression fluctuante selon les situations, les objets ou les personnes dont on se sent – ou se veut (voir [chap. 12 : 2.2](#)) – étranger. Car, selon Peter Winch, “the line between what is and what is not ‘alien’ is quite indeterminate”<sup>80</sup>.

Quoique le pluriculturalisme individuel soit encore souvent présenté comme un but à atteindre, en calquant étroitement la définition du pluriculturalisme sur celle du plurilinguisme, on aboutit au constat que toute personne est pluriculturelle, quelles que puissent être ses tendances xénophobes ou xénophiles. La prise en compte de l'hétérogénéité, de fait, de tous les répertoires culturels individuels aide à concevoir une

---

<sup>76</sup> DERVIN, F., « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation », *Recherches en éducation*, 2010, p. 34.

<sup>77</sup> AUGÉ, M., *Le Sens des autres*, 1994, p. 50 et 161.

<sup>78</sup> Le concept de « culture-alibi », que Fred Dervin emprunte à Martine Abdallah-Pretceille, désigne la tendance à tout justifier par des références au culturel. DERVIN, F., *Impostures interculturelles*, 2011. Pour des exemples d'explications culturelles de comportements qui ne résistent guère à l'analyse, voir : WAGENER, A., « Entre interculturalité et intraculturalité. Pour une redéfinition du concept de culture », in BLANCHET, P. & COSTE, D. (dir.), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité »*, 2010, p. 29-58.

<sup>79</sup> WEINRICH, H., « Petite xénologie des langues étrangères », *Communications*, 1986, p. 188. Cette nuance entre xénité et altérité peut être illustrée par cette déclaration de Maya, apprenante indienne de français langue étrangère à Lausanne : « je ne suis pas bizarre, je suis différente ». BARONI, R. & JEANNERET, T., « Différences et pouvoirs du français », *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, 2009, p. 6.

<sup>80</sup> « la limite entre ce qui est et ce qui n'est pas “étranger” est très floue ». WINCH, P., “Can we understand ourselves?”, *Philosophical Investigations*, 1997, p. 202 (traduction M. R.).

xénité « souple », en poussant à reconnaître que ceux qui me paraissent étrangers sont aussi pluriels que moi<sup>81</sup>.

L'usage de livres comme supports d'appropriation ou de (ré)appropriation culturelle est, pour bien des interviewés, une démarche efficace, qui les familiariserait avec des « façons de voir » diverses et leur offrirait une meilleure connaissance d'éléments du passé. Elle a cependant ses limites : elle ne « marche » pas à coup sûr et plusieurs lecteurs doutent que la lecture puisse se substituer à l'expérience vécue. Bref, les livres – pas seulement de littérature et pour peu qu'ils intéressent les lecteurs – sont loin d'être inutiles dans des processus d'adaptation culturelle et l'« approche anthropologique des textes » garde toute sa pertinence, mais ils ne suffisent pas.

Il faut également considérer, si on adopte une telle approche, que les livres, comme les autres biens culturels, sont pluriculturels. Il est souvent nécessaire d'être familier d'éléments de plusieurs cultures pour les comprendre en détail. C'est justement parce que ce ne sont pas des représentants « authentiques » d'une culture, mais que leurs contenus textuels et graphiques sont hétérogènes, qu'ils constituent des supports féconds d'appropriation culturelle. Car ils sont susceptibles de déclencher des remises en question de l'unité, l'étanchéité et la stabilité des cultures et aider les apprenants – et les enseignants – à prendre conscience de leur propre pluriculturalisme.

L'hétérogénéité culturelle des ouvrages peut également servir de point de départ à des discussions sur les liens complexes entre langues et cultures. En effet, langues et cultures sont étroitement liées, puisqu'il ne peut y avoir de culturel sans linguistique, ni de linguistique sans culturel. Mais elles ne coïncident pas et ne devraient donc pas être confondues. Il est, par exemple, tout à fait possible de s'approprier des éléments culturels ou de se sentir « immergé » dans une culture grâce à des traductions<sup>82</sup>. Briser l'équation selon laquelle un produit culturel = une langue = un pays = une culture et faire le deuil de l'enseignement d'une culture homogène semblent en tout cas nécessaires dès lors qu'on entend faire une place à la pluralité et la variation culturelle en classe de langue-s.

---

<sup>81</sup> Sur la non-reconnaissance fréquente de cette pluralité, voir : RAZAFIMANDIMBIMANANA, E. & FORLOT, G., « Des chercheurs plurilingues et plurimigrants en français », in CASTELLOTTI, V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, 2013, p. 343.

<sup>82</sup> Voir sur ce point : BEMPORAD, C., *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues...*, 2012, p. 295 et 316.

## CHAPITRE 12 :

### IDENTIFICATIONS

*Shaken about the globe, we live out our fractured lives. Enticed or fleeing, we re-form ourselves, taking on partially the coloration of our new backgrounds. Even our tongues are alienated and rejoined – a multiplicity that creates richness and confusion.*

Vikram Seth, *Two Lives* [2005], 2008, p. 403.

Dans ce dernier chapitre, on abordera la question des identités – omniprésente dans les sciences humaines – en s’attachant aux identifications culturelles et linguistiques des personnes interrogées. On analysera leurs fluctuations à travers les nationalités déclarées, les pseudonymes choisis, des identifications ou non-identifications plus ou moins explicites à ou par des langues et des cultures. On se penchera ensuite sur les possibles liens entre pratiques culturelles et identifications. Enfin, on s’intéressera à différentes formes d’organisation de la pluralité linguistique et culturelle, ainsi qu’aux perceptions que peuvent en avoir les lecteurs.

#### 1. Identités, identifications

La notion d’identité est « une notion plurielle qui condense une série de significations, combine et imbrique construction de soi, sentiments d’appartenance et reconnaissance »<sup>1</sup>. Elle englobe des définitions et catégorisations tant internes (par soi-même) qu’externes (par d’autres), individuelles et collectives, des plus subjectives aux plus officielles. Dans le modèle de l’État-nation, l’identité nationale doit primer sur toutes les autres<sup>2</sup> – sinon dans les cœurs, du moins au regard de la loi, qui est difficilement négligeable –, sachant que les nationalités sont souvent plus héritées que choisies et qu’on n’en change pas sans mal. À cette conception rigide de l’identité, reflétée dans les documents d’état civil, des chercheurs en sciences humaines ont

---

<sup>1</sup> MOORE, D. & BROHY, C., « Identités plurilingues et pluriculturelles », in SIMONIN, J. & WHARTON, S. (dir.), *Sociolinguistique des langues en contact*, 2013, p. 219.

<sup>2</sup> GALLISSOT, R., « Pluralisme culturel en Europe : identités nationales et identité européenne », in GALLISSOT, R. (dir.), *Pluralisme culturel en Europe*, 1993, p. 11.

opposé des définitions plus souples, qui tiennent notamment compte des mobilités et des variations identitaires personnelles à court ou à long terme.

Ces acceptions mettent l'accent sur l'hétérogénéité des identités individuelles, qui se construisent en s'appuyant sur des paramètres plus ou moins variables d'ordre territorial, ethnique, national, linguistique et culturel, mais aussi religieux, professionnel, de genre, politique, générationnel, etc.<sup>3</sup> Sans même parler de son plurilinguisme et de son pluriculturalisme, chaque individu appartient « à de nombreux groupes, simultanément et /ou successivement » ; il est donc susceptible d'« éprouve[r] divers sentiments d'appartenances »<sup>4</sup>. Si la référence au passé reste importante, l'identité est désormais aussi considérée comme un devenir – Emmanuel Fraisse parle ainsi d'« héritage en construction » –, voire comme un projet<sup>5</sup>. Les identités, en tant que représentations que les individus donnent de leurs affiliations, sont mouvantes, instables, “constantly in the process of change and transformation”<sup>6</sup>. De telles conceptions donnent à un groupe ou un individu la possibilité d'être « sujet de son histoire » plutôt qu'« objet de connaissance »<sup>7</sup>, de « réaménager »<sup>8</sup>, « retravaille[r] » et réinterpréter son vécu<sup>9</sup>. Les identités apparaissent comme des « positionnements » plutôt que des essences<sup>10</sup>.

Chaque être est doté d'une série d'identités, ou pourvu de repères plus ou moins stables, qu'il active successivement ou simultanément selon les contextes. « Un honnête homme, c'est un homme mêlé », disait Montaigne. L'identité est une histoire personnelle, elle-même liée à des capacités variables d'intériorisation ou de refus des normes inculquées. Socialement, l'individu ne cesse d'affronter une pléiade d'interlocuteurs, dotés eux-mêmes chacun d'identités plurielles. Configuration à géométrie variable ou à éclipse, l'identité se définit donc toujours à partir de relations et d'interactions multiples.<sup>11</sup>

Pour autant, les individus sont limités dans le choix et surtout l'expression de leurs différentes identités. C'est pourquoi une “negotiation of identities” peut avoir lieu lorsque les positionnements identitaires d'un groupe ou d'un individu ne coïncident pas

---

<sup>3</sup> PAVLENKO, A. & BLACKLEDGE, A., “Introduction”, in PAVLENKO, A. & BLACKLEDGE, A. (eds), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, 2004, p. 16.

<sup>4</sup> BLANCHET, P. & FRANCARD, M., « Appartenance (sentiment d'-) », in FERREOL, G. & JUCQUOIS, G. (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, 2003, p. 18-25.

<sup>5</sup> FRAISSE, E., *Littérature et mondialisation*, 2012, p. 151 ; MOORE, D. & BROHY, C., « Identités plurilingues et pluriculturelles », in SIMONIN, J. & WHARTON, S. (dir.), *Sociolinguistique des langues en contact*, 2013, p. 226-228 ; STRATILAKI, S., *Discours et représentations du plurilinguisme*, 2011, p. 336.

<sup>6</sup> HALL, S., “Introduction: Who needs identity?” in HALL, S. & DU GAY, P. (eds), *Questions of Cultural Identity* [1996], 2003, p. 3-4 ; HALL, S., *Identités et Cultures* [recueil], 2008, p. 270-271.

<sup>7</sup> CERTEAU, M. de, « Économies ethniques », *Annales*, 1986, p. 792.

<sup>8</sup> JEANNERET, T., « Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 2010, p. 27-45.

<sup>9</sup> LECONTE, F. & MORTAMET, C., « La construction des identités plurilingues d'adolescents nouvellement arrivés en France », in MARTINEZ, P. & al. (dir.), *Plurilinguismes et Enseignement*, 2008, p. 168-169.

<sup>10</sup> HALL, S., *Identités et Cultures* [recueil], 2008, p. 315. Sur la notion de “positioning”, voir : BLOCK, D., “The Rise of Identity in SLA Research”, *The Modern Language Journal*, 2007, p. 866.

<sup>11</sup> GRUZINSKI, S., *La Pensée métisse*, 1999, p. 47-48.



avec ceux que lui assignent d'autres groupes ou individus<sup>12</sup>. En analysant ces phénomènes, Adrian Blackledge et Aneta Pavlenko ont établi que :

[...] linguistic and identity options are limited within particular sociohistoric contexts, even through continuously contested and reinvented; [...] some identity options may be negotiable, while others are either imposed (and thus non-negotiable) or assumed (and thus not negotiated) [...].<sup>13</sup>

Ces différentes définitions de l'identité ont en commun d'envisager « l'être humain en tant que processus » et de prendre en compte la dimension processuelle de « l'identité humaine » que défendait Norbert Elias<sup>14</sup>. Cependant, les visions essentialistes de l'identité sont loin d'avoir disparu et le terme « identité » reste extrêmement ambigu<sup>15</sup>. On appellera donc « identifications » les formes d'affiliation qui apparaissent dans les entretiens. La morphologie de ce terme laisse beaucoup moins de doutes sur la dimension parcellaire, « contextuelle et fluctuante »<sup>16</sup> de cette “never-ending, always incomplete [...] activity in which we all, by necessity or by choice, are engaged”<sup>17</sup>.

## 2. Le jeu des identifications

### 2.1. Nationalités et pseudonymes des lecteurs interviewés

Les questions « techniques », posées à la fin des entretiens, avaient pour but de récapituler ou d'obtenir des informations précises sur un certain nombre de points : âges des lecteurs, activités professionnelles, pays de résidence, langues apprises, etc. Les interviewés étaient également invités à choisir le prénom qui les désignerait dans le présent travail, ainsi qu'à indiquer leur-s nationalité-s. S'il est difficile de déterminer le degré d'identification que les lecteurs ont pu mettre dans leurs réponses, certains ont, soit par les informations fournies, soit par des commentaires, signalé qu'il s'agissait plus d'un positionnement identitaire subjectif que d'un constat administratif.

---

<sup>12</sup> PAVLENKO, A. & BLACKLEDGE, A., “Introduction”, in PAVLENKO, A. & BLACKLEDGE, A. (eds), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, 2004, p. 20.

<sup>13</sup> « [...] les choix linguistiques et identitaires sont limités dans des contextes sociohistoriques donnés, même s'ils sont constamment contestés et réinventés ; [...] certains choix identitaires peuvent être négociables, quand d'autres sont imposés (et donc non négociables) ou assumés (et donc non négociés) [...] ». PAVLENKO, A. & BLACKLEDGE, A., “Introduction”, in PAVLENKO, A. & BLACKLEDGE, A. (eds), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, 2004, p. 27 (traduction M. R.).

<sup>14</sup> ELIAS, N., *La Société des individus* [1987], 1991, p. 241-242 ; ELIAS, N., « Le concept freudien de société et au-delà (1990) », *Au-delà de Freud*, 2010, p. 131.

<sup>15</sup> BRUBAKER, R. & COOPER, F., “Beyond ‘Identity’”, *Theory and Society*, 2000, pp. 1-47; « Au-delà de “l'identité” », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2001, p. 66-85.

<sup>16</sup> WARNIER J.-P., *La Mondialisation de la culture*, 1999, p. 9.

<sup>17</sup> « activité interminable, toujours incomplète [...] dans laquelle nous sommes tous engagés, par nécessité ou par choix » BAUMAN, Z., « Identity in the globalising World », *Social Anthropology*, 2001, p. 129.

Quand on lui a demandé sa ou ses nationalités – la nuance ne s’entendait pas à l’oral, car on avait omis le déterminant –, Samar a fait remarquer en riant : « Ça prend un “s” nationalités. » À l’instar de Giselle, « franco-chilienne », elle a choisi de se déclarer « franco-libanaise ou libano-française », comme pour mieux rendre l’idée d’une nationalité double, composée. D’autres lecteurs se sont déclarés binationaux. Isaac est de nationalité « française, canadienne » et précise qu’il ne lui est pas possible d’acquérir la nationalité espagnole, pour des raisons juridiques. Ush est de nationalité « américaine et israélienne » ; Mi-Ying se définit comme « française et taïwanaise » ; Lou est « française et basque ». Quelques-uns ont en effet choisi de déclarer une nationalité qui n’est pas officiellement reconnue comme telle. Après s’être déclarée “española”, parce que la nationalité catalane “no existe”, Violeta a finalement opté pour “catalana”.

*L’enquêtrice* : Nationalité-s ?

*Gulo* : Je suis kurde, turc et suisse. ...Mets quand même « kurde ».

*L’enquêtrice* : Je peux mettre les trois, hein...

*Gulo* : Mets « kurde ».

*L’enquêtrice* : « Kurde » tout seul ?

*Gulo* : Oui.

Tous les lecteurs susceptibles d’appartenir à des minorités linguistiques n’ont pas fait un tel choix ou une interprétation aussi symbolique du terme « nationalité » : Sargon s’est déclaré “iraquí” ; Mikel, « français » ; Elvis, « espagnol » ; Ento, de nationalité “holandesa”. Montalbano est “español” sans hésitation. Quoique « française », Oihana, comme Lou, a déclaré le « Pays basque » comme son pays de naissance. Notons qu’aucun des descendants de migrants externes qu’on a rencontrés n’ont avancé la nationalité de leurs (grands-)parents : Samar ne s’est pas déclarée italienne, Michael ne s’est pas dit allemand ou japonais, etc. Les nationalités acquises à la naissance ou sur le tard ont été bien plus mises en avant que celles qui auraient pu être héritées.

Le questionnaire ressemblait sans doute trop à un formulaire pour permettre des positionnements identitaires plus officieux qu’officiels. Des tensions entre nationalité administrative et sentiments d’appartenance n’apparaissent que dans deux d’entre eux : celui d’un étudiant de nationalité « chinoise (ouïgour) » (Q86) et celui d’une étudiante « hongkongaise (chinoise) » (Q88). Leur usage des parenthèses n’est pas anodin. Hong Kong n’a été rattaché à la Chine qu’en 1997, soit quand l’étudiante avait une quinzaine d’années, et les rapports de force entre Hong Kong et Pékin semblent beaucoup moins inégalitaires qu’entre Pékin et la Région autonome ouïgoure du Xinjiang. L’une peut donc se déclarer d’abord hongkongaise quand l’autre s’affilie à la nation ouïgoure de façon plus discrète. Une seule étudiante déclare avoir deux nationalités qui apparaissent comme égales en statut : « espagnole et française » (Q71).

Notons enfin que trois lectrices ont dû renoncer à leur première nationalité, du fait de leur mariage et de leur-s migration-s. Anne, devenue suisse, se déclare « d'origine allemande ». Sommée de choisir entre sa nationalité colombienne et la nationalité française de son époux, Amelia a opté pour la seconde : « c'était beaucoup plus pratique d'avoir la nationalité de mon mari étant donné qu'on allait se déplacer partout ». Chloé regrette de n'avoir pu garder sa nationalité ukrainienne : « Malheureusement je ne peux pas avoir la double. Alors je suis française à partir de 2011. »

<b>pseudonyme</b>	<b>nationalité-s</b>	<b>pays de naissance</b>
Milda	lituanienne	Lituanie
Stéphane	française	France
Violeta	catalane	Espagne
Isaac	française, canadienne	France
Amelia	française (nationalité initiale : colombienne)	Colombie
Gulo	kurde	Turquie
Taïga	japonaise	Japon
Samar	franco-libanaise ou libano-française	Liban
Dani	bulgare	Bulgarie
Giselle	franco-chillienne	Chili
Oihana	française	Pays basque
Sargon	iraquienne	Irak
Akhil	indienne	France
Mi-Ying	française & taïwanaise	Taiwan
Anne	suisse (nationalité initiale : allemande)	Allemagne
Ush	étasunienne & israélienne	Israël
Franck	norvégienne	Norvège
Michael	suisse	Suisse
Mikel	française	France
Montalbano	espagnole	Espagne
Ento	hollandaise	Curaçao
Elvis	espagnole	Espagne
Chloé	française (nationalité initiale : ukrainienne)	Ukraine
Lou	française & basque	Pays basque

*Fig. 48. Nationalités déclarées des lecteurs interviewés.*

Le choix des pseudonymes a souvent donné lieu à des hésitations. Plus de la moitié des interviewés (13) préféraient, au départ, apparaître dans le présent travail sous leurs véritables prénoms. Sur l'insistance de l'enquêtrice, ils ont accepté de prendre un pseudonyme. Certains lui ont demandé s'ils devaient absolument s'attribuer un prénom en vigueur dans leur pays natal ; la réponse était évidemment non, ils pouvaient choisir n'importe quel prénom. Quelques-uns ont fait plusieurs propositions, aux connotations disparates, avant d'en élire une seule.

La comparaison des véritables prénoms des interviewés et de leurs prénoms d'emprunt n'est pas inintéressante. Si on écarte 3 pseudonymes qui ont été choisis par l'enquêtrice, 4 personnes ont adopté un prénom de même langue ou même culture que leur prénom réel. 2 lecteurs ont explicitement choisi des noms de personnages de romans – eux-

mêmes inspirés de personnes historiques –, qui les insèrent dans des filiations culturelles un peu différentes mais plus précises, semble-t-il, que leurs nationalités déclarées. 4 ont donné des prénoms difficilement rattachables à une seule des cultures ou des langues familières de ces lecteurs, voire à aucune langue ou culture en particulier. 11 lecteurs, soit près de la moitié, ont profité de l’occasion pour s’attribuer un nom associé à une autre langue ou culture que leur véritable prénom. Par exemple, une partie de ceux qui portaient un prénom basque ont adopté un prénom français et vice-versa. Dans l’ensemble, le brouillage et la traversée des frontières symboliques sont majoritaires. D’ailleurs, deux lectrices ont flouté les genres en optant pour des prénoms aussi masculins que féminins.

## 2.2. Langues et cultures d’identification

On a évoqué des rapports à des langues et des cultures qui se traduisaient tantôt par des prises de distance, tantôt par des déclarations d’affection ([chap. 11](#)). La limite n’est pas toujours nette entre attachement et appartenance, puisque certaines déclarations d’affection pour des langues ou cultures peuvent être des déclarations d’affiliation. On tâchera d’analyser celles qui paraissent comme telles, ainsi que les propos où les identifications sont explicites. Il est aussi des discours qui « trahissent » une identification sans qu’on sache à quel point ce positionnement est conscient ou délibéré. Par souci de cohérence terminologique, il sera question ici de langues et de cultures « d’identification » là où Louise Dabène parle de « langue d’appartenance »<sup>18</sup> et Jean-Claude Beacco de « langue identitaire (ou d’identification) »<sup>19</sup>.

Langue identitaire : langue bien, peu ou même non connue, par laquelle on entend définir son appartenance (symbolique, affective...) à une communauté ou à un « peuple » donné.<sup>20</sup>

### 2.2.1. Identifications et non-identifications à une langue ou une culture

Il est en effet possible de s’identifier à ou par des langues qu’on ne manie pas avec une grande aisance dans tous les domaines langagiers<sup>21</sup>. Gulo s’identifie clairement par le zazaki, même si lire dans cette langue lui est difficile. Ento semble avoir le papiamento, qu’il n’utilise plus très souvent, comme langue d’identification : “Mi idioma materna principal es el papiamento” (« Ma principale langue maternelle est le papiamento »). Le

---

<sup>18</sup> DABÈNE, L., *Repères sociolinguistiques pour l’enseignement des langues*, 1994, p. 24.

<sup>19</sup> BEACCO, J.-C., « Migrations et éducation plurilingue », in EXTRAMIANA, C. & SIBILLE, J. (coord.), *Cahiers de l’Observatoire des pratiques linguistiques*, 2008, p. 116.

<sup>20</sup> BEACCO, J.-C., *Relancer l’éducation multilingue pour l’Europe*, 2007, p. 96.

<sup>21</sup> DABÈNE, L., *Repères sociolinguistiques pour l’enseignement des langues*, 1994, p. 81 ; DEPREZ, C., *Les Enfants bilingues*, 1999, p. 96.

néerlandais acquiert presque le statut de « langue maternelle » dans cette déclaration, mais il est bien vite qualifié de “idioma oficial” (« langue officielle »). Bien que Lou ait acquis le français et le basque en même temps et que ce dernier soit, à proprement parler, sa langue paternelle, elle paraît lui accorder une certaine primauté : « Bon, je parle basque, c’est ma langue maternelle – et le français, avec le français. » Plus loin, elle regrette de ne pouvoir accorder au basque un statut de « langue préférée » égal ou supérieur à celui du français dans ses pratiques de lecture.

*Lou* : [...] Le français, c’est la langue la plus facile pour la lecture. J’aimerais te dire que c’est le basque mais c’est pas vrai. Parce que je lis pas assez, c’est plus dur pour moi de lire en basque.

Des langues dans lesquelles les interviewés se sentent très compétents et des cultures qui leur sont familières depuis l’enfance peuvent, à l’inverse, ne pas faire office de marqueurs d’identité – en tout cas pas au moment de l’entretien. Samar refuse à l’arabe standard le statut de « langue maternelle » qu’elle accorde à l’arabe libanais et au français. Gulo présente la langue et la culture turques comme étrangères.

*Gulo* : Chez moi, c’est plutôt... Parce que chez moi c’est particulier, hein ? Le rapport aux livres, c’est aussi le rapport à une langue étrangère, et à une autre culture.

*L’enquêtrice* : Depuis tout petit en fait... Depuis l’école ?

*Gulo* : Oui. Oui.

Ni le français ni la culture française ne sont explicitement utilisés par Oihana comme des marqueurs d’identité. En qualifiant sa langue première de « langue... outil » et le basque de « langue du cœur », elle rejoint les jeunes Français, descendants de migrants portugais, algériens et espagnols, interrogés par Jacqueline Billiez dans les années 1980, qui accordaient au français un « rôle utilitaire en tant que langue de l’environnement » quand la langue d’origine de leurs parents était érigée en « symbole de l’appartenance »<sup>22</sup>. Néanmoins, Oihana ne s’identifie pas en bloc à tout ce qui est basque. Si elle dit connaître des auteurs basques « parce que c’est *ma* culture », elle ne se déclare pas ouvertement basque – sa nationalité est « française » – et ne revendique pas le basque comme « sa » langue. Pour comprendre ses positionnements, il faut savoir que, dans la langue basque, un seul mot, “euskaldun”, désigne un Basque et un bascophone. Il n’y a – en principe – ni droit du sol ni droit du sang : est basque qui parle la langue basque. Faute de pouvoir la nommer « langue maternelle », Oihana l’appelle « langue du cœur ». N’osant se définir comme bascophone – c’est-à-dire bascophone « native » –, elle s’affilie par la culture, qu’on ne peut lui contester puisque son pays

---

<sup>22</sup> BILLIEZ, J., « La langue comme marqueur d’identité », *Revue européenne de migrations internationales*, 1985, p. 101-102.

natal et d'enfance est « le Pays basque ». Elle parvient ainsi à légitimer son identification en tant que Basque sans jamais tomber dans le faux ni la prétention à.

Montalbano est aussi un enfant de migrants internes mais, contrairement à Oihana, il ne se rallie pas au peuple autochtone de la zone linguistique où il a grandi.

*Montalbano*: [...] Para mí, el catalán... es un idioma que también supone una cierta identidad y cada uno tiene un posicionamiento con el catalán aquí. Vázquez Montalbán es un ejemplo holgadísimo, porque... que se parece bastante al mío. Los dos somos hijos de inmigrantes en esta Catalunya que te acoge pero a la vez te hace sentirte un poco fuera. Que tú, estás muy de acuerdo con algunos de los postulados de los catalanes en cuanto a... incluso en parte de la independencia y algunas cosas así. Pero sobre todo por la parte – lo que le pasaba a Montalbán, lo que me pasa a mí ¿no? – la parte de la reivindicación contra la opresión en determinado momento: en Catalunya hubo una lucha anti-franquista importante, hubo un movimiento anarquista antes de la guerra civil muy importante, con las últimas ciudades tomadas. Todo esos sentimientos de izquierdas son de verdad y los tengo pero, después, debajo de la cultura catalana, hay una ola burguesa y oligarca fortísima. Y los catalanes son bastante conservadores en general. Y la manera de vivir las cosas son... la manera de expresarlas es bastante conservadora. Entonces yo no me identifico con eso. El catalán que uso no es el mismo que el catalán que podría usar cualquier persona, y si lo uso, lo uso como un convencionalismo no porque estoy sintiéndolo. Sin embargo en castellano no utilizo el convencional, utilizo el lenguaje que yo controlo completamente. En el catalán escribo perfecto, pero no es lo que me sale – me sale con una persona concreta pero creo que si escribo un texto en catalán para que me lea la gente, no seré yo.<sup>23</sup>

Le point commun de tous ces lecteurs est d'avoir grandi dans des contextes au multilinguisme évident et où les rapports de force entre langues et cultures locales sont particulièrement prégnants. La seule autre lectrice à s'identifier expressément à une seule langue est exilée de son Chili natal depuis plusieurs décennies. C'est sans doute pour cela que Giselle ressent le besoin de dire que « l'espagnol reste [s]a véritable

---

<sup>23</sup> *Montalbano* : [...] Pour moi, le catalan... c'est une langue qui suppose une certaine identité et chacun a un positionnement face au catalan ici. Vázquez Montalbán est un exemple super facile, parce que... qui ressemble pas mal au mien. On est tous les deux des enfants d'immigrés dans cette Catalogne qui t'accueille mais en même temps te fait te sentir un peu en dehors. Que toi, tu sois complètement d'accord avec certains des postulats des Catalans concernant... y compris en partie avec l'indépendance et des choses comme ça. Mais surtout pour le côté – ce qui était le cas de Montalbán, ce qui m'arrive aussi, non ? – le côté de la revendication contre l'oppression à certains moments : en Catalogne il y a eu une lutte antifranquiste importante, il y a eu un mouvement anarchiste très important avant la guerre civile, avec les dernières villes prises. Tous ces sentiments de gauche sont authentiques et je les partage mais, après, derrière la culture catalane, il y a une vague bourgeoise et oligarque très solide. Et les Catalans sont plutôt conservateurs en général. Et la façon de vivre les choses sont... la façon de les exprimer est plutôt conservatrice. Donc je ne peux pas m'identifier avec ça. Le catalan que j'utilise n'est pas le même que celui que pourrait utiliser n'importe qui, et si je l'utilise, je l'utilise par convention et pas parce que je l'éprouve. Pourtant en castillan je n'utilise pas ce qui est conventionnel, j'utilise le langage que je contrôle complètement. En catalan j'écris parfaitement, mais ce n'est pas ce qui me vient – ça me vient avec quelqu'un en particulier mais je crois que si j'écrivais un texte en catalan pour que les gens me lisent, ça ne serait pas moi.

langue maternelle ». On peut réitérer ici l'hypothèse émise dans le [chapitre 11 \(1.1\)](#), comme quoi de telles situations favoriseraient l'expression de sentiments forts pour des langues ou cultures, parfois doublée de déclarations d'appartenance, parce que la légitimité de ces sentiments et appartenances n'est pas tenue pour acquise<sup>24</sup>.

Montalbano émet l'idée que, en Catalogne, l'usage du catalan est, en soi, un positionnement. Gulo remarque que « la langue [zazaki] elle est dans une situation particulière alors, après, le fait de parler dans cette langue, c'est autre chose ». Après avoir déploré une idéologisation excessive dans certaines écoles où le basque est langue d'enseignement, Elvis admet que le contexte rend toute neutralité impossible<sup>25</sup>.

*Elvis* : Oui. Ceci étant dit, mettre son enfant à l'ikastola, c'est un geste politique. Ce n'est pas un geste anodin. Sinon tu le mets à l'école publique. Si tu mets un enfant dans une école basque, c'est que forcément tu as une... une idée déjà sur ça. C'est impossible de dire : « Moi je suis apolitique et je mets mes enfants à l'ikastola. » C'est faux. C'est faux, c'est faux, c'est faux. Mais y'a des gens qui ont passé la barrière, et ils sont allés trop loin. Donc, forcément, ça s'est retourné contre... contre nous tous.

Dans ces conditions, les pratiques langagières sont plus facilement interprétées, d'un point de vue externe autant qu'interne, comme des pratiques d'identification. D'où ce paradoxe : les locuteurs de langues minorées – ou simplement concurrencées, comme le castillan en Catalogne<sup>26</sup> – seraient plus contraints d'apprendre précocement d'autres langues ([chap. 7 : 3](#)), mais seraient aussi plus tentés, voire tenus, de s'identifier à une seule. Alors, le plurilinguisme et le pluriculturalisme n'induisent pas des identifications plurielles ; ils peuvent même renforcer les sentiments ou du moins les déclarations de mono-appartenance. Gulo se serait-il déclaré seulement « kurde » s'il n'avait, quelques mois plus tôt, découvert que sa langue familiale était en train de disparaître ?

### **2.2.2. Langues et cultures étrangères adoptées**

Les identifications à des langues et des cultures étrangères qui apparaissent dans les entretiens sont beaucoup moins tranchées. À l'instar d'Oihana, les interviewés

---

<sup>24</sup> Christine Hélot a constaté que « la fonction identitaire des langues [est] particulièrement marquée dans les situations de minoration linguistique ». HÉLOT, C., *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, 2007, p. 84. Mariana Bono rapporte que ce sont parfois moins les migrants, insécurisés par leur statut d'étrangers, que les membres de la majorité locale qui revendiquent des identités hybrides, métissées. BONO, M., « Entre lo propio y lo ajeno », *Quaderna*, 2014, p. 9-10.

<sup>25</sup> Sur la « logique militante » de certains parents inscrivant leurs enfants dans une *ikastola*, alors que la démarche d'Elvis relèverait à la fois des logiques « identitaire » et « d'intégration » : LACROIX, I., « Valeur symbolique de la langue au Pays basque français... », *Langage et société*, 2014, p. 71-75.

<sup>26</sup> Katherine Woolard observe toutefois que, entre 1987 et 2007 en Catalogne, les langues catalane et castillane ont quelque peu perdu de leur pouvoir identificateur auprès des adolescents qu'elle a interrogés. Elles feraient toujours office de marqueurs identitaires, mais de façons moins tranchées et secondaires par rapport aux « styles » (« looks ») et aux positionnements idéologiques. WOOLARD, K. A., « Linguistic Consciousness among Adolescents in Catalonia », *Zeitschrift für Katalanistik*, 2009, pp. 142-144.

concernés ne cherchent pas à se poser en « natifs ». Dans les propos de Milda, le lituanien reste « ma langue » et la culture lituanienne, « ma culture ». Elle se sent pourtant « plus proche de la langue française que du lituanien ». Et elle s'identifie implicitement aux lecteurs francophones quand, évoquant les « scènes sexuelles » et le « langage cru » de *L'Immeuble Yacoubian* d'Alaa al-Aswany, elle explique ne pas avoir été choquée comme pourrait l'être un lecteur égyptien car : « en français, t'as l'impression que c'est déjà vu partout, c'est normal ».

Isaac a l'impression d'avoir « plus de bagage culturel » espagnol et catalan que français. Il préfère la langue catalane à toutes les autres car, en dépit de ou grâce à sa moindre maîtrise, il se sent plus lui-même quand il parle catalan.

*Isaac* : [...] C'est pas que je suis plus à l'aise qu'en français, mais j'ai moins de biais, de machin, de... Je m'écoute moins parler. Je parle moins bien. Parce qu'avec l'éducation française t'apprends à dire machin et machin, et puis moi je parle pas très bien le catalan, mais c'est plus naturel.

Ses paroles font écho à ce propos – lapsus ? – de Michael : « comme c'est ma langue maternelle, je suis quand même moins à l'aise » en allemand. C'est parfois parce qu'une langue n'est pas « maternelle » qu'elle peut être celle où on se sent « soi »<sup>27</sup>.

Si Taiga a toujours le japonais comme « langue maternelle », le français n'est pas une langue aussi étrangère que l'anglais puisqu'il l'appelle « *ma* langue étrangère », « *ma* langue française », « la langue que je... avec laquelle je vis depuis dix ans ». On a vu qu'il portait – délibérément ? – un regard extérieur sur ses compatriotes (« Ils sont bizarres les Japonais. », [chap. 11 : 2.4](#)), sans pour autant s'affilier aux Français.

À propos de l'anglais, Violeta indique : “no podría decir que es un idioma mío” (« je ne pourrais pas dire que c'est une langue à moi »). En français, par contre : “no es que me sienta comodísima pero sí que entiendo que es una lengua que forma parte de mí, de una forma o de otra” (« ce n'est pas que je suis hyper à l'aise mais oui je comprends que c'est une langue qui fait partie de moi, d'une manière ou d'une autre »).

Des langues ou cultures étrangères peuvent devenir constitutives d'un sujet, faire partie intégrante de sa personnalité, sans que ces sentiments se doublent d'une appartenance symbolique à un « peuple ». Au contraire, les interviewés qui semblent être dans cette situation n'essaient pas de se faire passer pour français ou catalans. Il y a identification, puisqu'ils *se retrouvent* dans ces langues et ces cultures qu'ils se sont indéniablement *appropriées*. Mais c'est une identification qui, faute d'être légitimée officiellement ou socialement, s'exprime de façon parcellaire et circonspecte.

---

<sup>27</sup> ATIENZA MERINO, J. L., « L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères », *ÉLA*, 2003, p. 319-320.



### 2.2.3. Identifications peu marquées ou plurielles

Pour Montalbano, le castillan est sans aucun doute sa “lengua materna”. S’il lui arrive d’utiliser la première personne du pluriel à propos des Majorquins, il y recourt surtout pour s’inclure dans “los españoles”. Il n’en va pas de même pour Violeta. Alors que le catalan est sa seule langue familiale, elle déclare : “el español es casi mi lengua materna”. Elle s’intègre à l’ensemble des Espagnols en parlant du franquisme ([chap. 11 : 2.1.1](#)) ; évoquant la Sant Jordi ([chap. 5 : 1.5](#)), elle se rattache aux Catalans. Ses usages de la première personne du pluriel sont plus inclusifs qu’exclusifs : “en España o en Catalunya no tenemos tanta cultura de comics como en Francia” (« en Espagne ou en Catalogne, on n’a pas autant de culture BD qu’en France »). Les deux principales options identitaires en Catalogne sont, chez Violeta, “bastante unidas” (« plutôt unies ») et elle n’éprouve pas le besoin d’insister sur l’une plutôt que sur l’autre, auxquelles elle adjoint le français ([section 2.2.2](#)). À l’adolescence, Mikel avait ressenti le besoin « de bien montrer – de me le montrer, plus qu’aux autres d’ailleurs – que [le basque] faisait partie de [lui] ». Depuis qu’il se l’est « réappropri[é] », il semble s’identifier autant par le basque que par le français. Nationalement, Mi-Ying se présente comme « française et taïwanaise », mais elle indique : « Moi je considère que je suis chinoise », culturellement et linguistiquement.

De façon moins explicite, d’autres lecteurs paraissent eux aussi s’identifier à plusieurs langues et cultures, sans qu’on puisse mesurer leur degré d’engagement dans ces affiliations. C’est le cas de Ush, qui dit de l’anglais « c’était vraiment ma langue » et corrige l’enquêtrice lorsqu’elle utilise l’expression « première langue » : « Ma *langue maternelle*, c’était l’hébreu ». Akhil parle du marathi comme de « ma langue maternelle » et de l’anglais comme de « ma langue préférée ». Franck utilise l’adjectif “natural” à propos du norvégien, mais seulement pour les pratiques de lecture.

Chez ces lecteurs et quelques autres (Stéphane, Amelia, Samar, Taiga, Dani, Anne, Michael, Elvis, Chloé), les marques d’identifications sont extrêmement ténues. On pourrait croire que c’est le refus de choisir, de s’identifier à une langue ou une culture plutôt qu’une autre qui domine dans leurs propos. Le témoignage de Franck (voir [section 4.2.1](#)) montre que la mono-appartenance, lorsqu’elle est imposée de l’extérieur, peut être perçue comme une *aliénation*. Sur le ton de la boutade, Amelia déclare : « Je suis une personne sans nom, sans pays, sans nationalité, sans âge. » Pour certains, il s’agirait moins d’un refus que d’un choix, car ils se définissent d’abord par leur pluralité. Stéphane indique que « depuis [qu’elle est] toute petite [elle a] toujours été baignée dans des cultures différentes ». Sargon met en avant sa faculté d’écrire des textes littéraires qui sont autant influencés par les littératures arabes qu’européennes et leurs

langues respectives. Elvis présente le plurilinguisme, bien plus que telles ou telles langues particulières, comme son héritage familial.

*Elvis* : [...] Ma grand-mère, qui est décédée récemment, elle parlait le catalan, l'allemand, le français. Et l'arabe. Couramment. Voilà. On parle tous dans notre famille – tout le monde a minimum trois langues.

Il est donc possible d'avoir plusieurs langues et cultures d'identification, de refuser à divers degrés de s'identifier à des langues ou cultures en particulier ou de se définir avant tout par sa pluralité. Dans les entretiens, aucune tendance (mono-, pluri- ou refus d'appartenance) n'apparaît comme majoritaire.

### **2.3. Identifications contrôlées**

Les personnes interrogées ne se définissent pas seulement en fonction de critères linguistiques, culturels ou nationaux. Plusieurs lectrices mettent en avant leur appartenance générationnelle (Violeta, Dani, Anne). On a vu que les opinions politiques peuvent être des vecteurs d'identification forts (Milda, Michael, Montalbano), jusque dans la quête d'objectivité (Violeta, Franck). Chez quelques-uns, on dirait que ce sont moins des cultures ou des langues que des territoires qui sont les véritables supports de leurs identifications (Oihana, Franck, Michael, Chloé, Lou). Les études, les professions exercées, les milieux fréquentés, les genres féminins ou masculins, les pratiques culturelles, les goûts qui les sous-tendent, etc., sont des axes possibles d'identification.

Si on se concentre sur l'analyse des marqueurs linguistiques et culturels, on observe que des personnes se trouvant dans des situations proches ne se positionnent pas de la même façon. Bien qu'ils aient été contraints de quitter leurs pays natal, Giselle privilégie la mono-appartenance quand Sargon fait le choix de la pluralité. Malgré des parcours ressemblants (même génération, pays natal d'ex-URSS, études de langues étrangères, migration universitaire en France), Milda et Dani ont des rapports bien différents à leurs langues et cultures respectives. Les (petits-)enfants de migrants internes (Violeta, Oihana, Akhil, Montalbano, Elvis) et externes (Samar, Ush, Franck, Michael, Chloé) ont des rapports disparates aux langues qui leur ont ou ne leur ont pas été transmises.

Le champ des identifications reste difficile, pour ne pas dire impossible, à baliser. Non seulement parce qu'elles évoluent selon les circonstances et dans le temps, mais parce que de multiples contraintes sociales obligent souvent les individus soit à louvoyer, soit à se positionner. S'identifier à une langue ou culture, à plusieurs ou à aucune n'est jamais une décision purement subjective et délibérée. La mondialisation a sans doute favorisé l'essor d'un "global cultural supermarket", un supermarché mondial d'identifications culturelles, comme le défend l'anthropologue Gordon Matthews.

Toutefois, même si l'adhésion culturelle "has become in part a matter of personal taste" (« est en partie devenue une question de goût personnel »), "free choice is largely a myth" (« le libre choix est avant tout un mythe »)<sup>28</sup>. Montalbano estime que son « vrai soi » s'exprime en castillan, comme Isaac se sent « plus naturel » en catalan. Mais le premier est officiellement reconnu comme espagnol quand le second ne l'est pas comme catalan, ni même comme espagnol. Les identifications ne sont pas seulement négociables ou non, assumées ou pas en fonction des contextes, mais aussi des indicateurs que chaque personne est ou n'est pas *autorisée*<sup>29</sup> à activer.

### 3. Rôles et impacts des pratiques de lecture

#### 3.1. Pratiques de lecture et identifications

On a vu qu'il n'était pas toujours possible de distinguer les pratiques de lecture d'identification linguistique ou culturelle, celles visant à l'intégration dans un groupe social et les lectures de (ré)appropriation culturelle ou linguistique ([chap. 6 : 7](#)). Les frontières entre ces finalités semblent extrêmement poreuses. Quand Oihana et Lou se donnent la peine de lire en basque ou Gulo, en zazaki, on peut parler de lectures d'identification, même si cet objectif se conjugue avec d'autres. C'est encore le cas lorsque Milda explique qu'elle s'est remise à lire des ouvrages historiques en lituanien pour « connaître [s]on passé » ou que Giselle lit par crainte d'être « découpée de la réalité » chilienne. Il est certain que certaines pratiques de lecture et pratiques culturelles en général – le visionnage d'épreuves sportives est exemplaire à cet égard – entretiennent ou consolident des sentiments d'appartenance<sup>30</sup>. Mais peut-on en dire autant de n'importe quelle pratique langagière et culturelle ?

Robert B. Lepage et Andrée Tabouret-Keller présentent les pratiques langagières en elles-mêmes comme des "acts of identity"<sup>31</sup>. Gordon Mathews soutient que la consommation de nourriture étrangère comme de biens culturels importés, même si elle ne s'accompagne pas d'une affiliation explicite aux cultures en question, positionne les

---

<sup>28</sup> MATHEWS, G., *Global culture /Individual Identity*, 2000, p. 5-6. Voir aussi : GIRAUD, M., « Assimilation, pluralisme, "double culture" : l'ethnicité en question », in GALLISSOT, R. (dir.), *Pluralisme culturel en Europe*, 1993, p. 238-239.

<sup>29</sup> Sur la notion d'autorisation en tant que permission, pouvoir et droit, voir : GOÏ, C., « De l'autorité de l'enseignant à l'autorisation de l'élève », 2010.

<sup>30</sup> BLACKLEDGE, A., CREESE, A. & al., "Contesting 'Language' as 'Heritage'", *Applied Linguistics*, 2008, pp. 548-549 ; BEMPORAD, C., *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues...*, 2012, p. 222-227 ; KAUFMANN, J.-C., « L'identité », in AÏN, J., *Identités*, 2009, p. 59 ; MORTAMET, C., « Usages des langues au quotidien », *Glottopol*, 2005, p. 59-60.

<sup>31</sup> LE PAGE, R. B. & TABOURET-KELLER, A., *Acts of Identity*, 1985.

individus comme “sophisticated consumers from the global cultural supermarket” (« consommateurs avertis dans le supermarché culturel global »)<sup>32</sup>. Pour Alastair Pennycook, il semble que toute pratique langagière et culturelle soit une manifestation de créativité identitaire produisant des identifications fluides et provisoires<sup>33</sup>.

Dans le cadre du présent travail, étant donné que les identifications faisaient rarement l’objet de questions directes, il paraît peu prudent de se prononcer. On peut bien sûr considérer que toute pratique est signifiante, qu’on agit aussi pour (se) donner à voir une image de soi qui correspond à ce que l’on croit ou voudrait être. On a vu à plusieurs reprises que de tels enjeux peuvent sous-tendre des lectures de livres, notamment celles qui visent l’acquisition de capital symbolique ([chap. 6 : 4](#) & [chap. 8 : 3](#)). Toute pratique langagière et culturelle peut, certes, être *interprétée* comme un acte d’identification, mais si les agents sociaux concernés au premier chef ne fournissent guère d’indices allant dans ce sens, il est difficile de le décréter à leur place.

Il apparaît, en outre, que certaines pratiques de lecture ont moins pour but d’affirmer ou de consolider des identifications que de les « brouiller », comme l’ont remarqué Annie Collovald et Erik Neveu dans leur enquête sur les lecteurs de romans noirs.

Le brouillage lectoral des identités hors les livres réactive, renforce, voire crée chez les lecteurs une forme d’« androgynie lectorale » dans laquelle se trouvent associées des ressources et des manières de lire habituellement peu compatibles entre elles et qui rencontre leurs propres dispositions à transgresser la division sociale et sexuelle des rôles. Celle-ci a pour effet de désajuster la posture lectorale de ces enquêtés et leur identité sociale réelle : être un lecteur littéraire quand, dans la vie hors les livres, on est scientifique ; être un lecteur politique quand on n’a jamais milité, et inversement. Le décalage entre les deux identités assumées les incite à se permettre, en tant que lecteurs de polars, des attitudes, des goûts ou des réflexions qui leur sont interdits ou impensables dans leur vie hors les livres. [...] [C]e décalage identitaire leur procure une marge de liberté inattendue qui réouvre, sur le plan de l’imaginaire, l’espace des jeux sociaux possibles.<sup>34</sup>

D’où l’attrait des ouvrages qui promettent un « dépaysement culturel » ([chap. 11 : 2.4](#)). Ces identifications ou « désidentifications »<sup>35</sup> grâce à des livres ne seraient pas du même ordre que les positionnements analysés dans la [section 2.2](#). La principale

---

<sup>32</sup> MATHEWS, G., *Global culture / Individual Identity*, 2000, p. 17.

<sup>33</sup> PENNYCOOK, A., “Popular Cultures/Languages, Global Identities”, in COUPLAND, N. (ed.), *The Handbook of Language and Globalization*, 2010, p. 604 & 592.

<sup>34</sup> COLLOVALD, A. & NEVEU, E., *Lire le noir*, 2004, p. 275-276.

<sup>35</sup> « Une des fonctions principales de la fiction sur le plan affectif résiderait ainsi dans le fait qu’elle nous permet de réorganiser les affects fantasmatisques sur un terrain ludique, de les mettre en scène, ce qui nous donne la possibilité de les expérimenter sans être submergés par eux. (...) Par rapport à l’adhésion identificatoire à nos propres affects, qui est un des traits les plus constants de notre mode d’existence hors fiction, l’immersion fictionnelle est ainsi, paradoxalement, le lieu d’une désidentification. » Jean-Marie Schaeffer cité par CANVAT, K., « Lire du côté de chez soi. Réhabiliter la “lecture ordinaire” », in BEMPORAD, C. & JEANNERET, T. (coord.), *Études de lettres*, 2007, p. 39.

différence entre les deux arènes d'identification est que dans l'une, les individus peuvent avoir à répondre de, ou tout au moins à justifier leurs identifications alors que, dans l'autre, les lecteurs s'identifient ou pas à ce qu'ils veulent « sans pour autant en subir les risques et les conséquences sociales »<sup>36</sup> ni avoir l'impression de (se) « trahir ».

### 3.2. Décentrations et appropriations

Toutefois, ces deux espaces d'identification n'apparaissent pas complètement étanches l'un à l'autre. Les lectures, comme les autres pratiques culturelles, peuvent participer aux (non-)identifications linguistiques et culturelles des individus qui les réalisent. Si Montalbano s'appuie sur les écrits de Manuel Vázquez Montalbán pour expliquer son positionnement vis-à-vis des Catalans, c'est certainement que sa non-identification s'est nourrie ou consolidée grâce à cet auteur. C'est en lisant des ouvrages offrant d'autres représentations de l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle que Violeta se sent culturellement affiliée aux Espagnols ([chap. 11 : 2.1.1](#)). Pour Samar, depuis qu'elle lit de son plein gré des livres en plusieurs langues, « le plaisir de la lecture n'[est] plus associé que au français » ; ce qu'elle qualifie d'« infidélité à la langue de Molière ».

*L'enquêtrice* : Et est-ce que le fait de te mettre à lire en anglais, en espagnol et en basque ça a changé ta façon de lire en français ?

*Oihana* : Euh... Ben déjà je sais que le français c'est pas LA langue, que y'a plein de gens qui écrivent dans une autre langue, enfin que... Tu vois ça paraît évident, mais on s'en rend pas forcément compte, quoi. [...] Maintenant le français, pour moi, c'est une langue comme une autre – que je manie plus facilement, mais comme une autre.

On a vu que Mikel apprécie peu « l'apparence dorée », l'aspect peu « sérieux » des ouvrages britanniques ou étasuniens ([chap. 10 : 2.1](#)). Sans renoncer à son opinion, il ajoute : « C'est en regardant ces livres que je me suis dit que j'étais conditionné tu vois. » Bon nombre d'entretiens contiennent des expériences similaires, où “the experience of the foreign [...] implies a reconsideration of the familiar” (« l'expérience de l'étranger [...] implique une reconsidération du familier »)<sup>37</sup>.

Ces relativisations et le rôle joué par les pratiques de lecture ont pu être accentués par la situation d'entretien et la thématique du présent travail, mais il n'y a pas lieu de remettre fondamentalement en cause la sincérité des propos des interviewés. On peut donc établir que les pratiques de lecture sont susceptibles de favoriser la « décentration », qui consiste à reconnaître et prendre en compte des façons de faire, des goûts et des points de vue différents des siens ou de ceux qu'on connaît le mieux, sans

---

<sup>36</sup> CICUREL, F., « Postures de lectures littéraires : la construction d'une action didactique », in GODARD, A. & al. (dir.), *L'Expérience de lecture et ses médiations*, 2011, p. 66.

<sup>37</sup> KRAMSCH, C., *The Multilingual Subject*, 2009, p. 5.

pour autant y adhérer<sup>38</sup>. On pourrait dire que cela revient à prendre « conscience du fait que l'on a appris rien de plus, et rien de moins, qu'une langue parmi d'autres »<sup>39</sup>, et qu'il est d'autres cultures que celles qui nous ont « conditionné[s] ».

Bien entendu, les lecteurs peuvent aller jusqu'à assimiler des éléments culturels ou linguistiques nouveaux, qui deviennent alors constitutives de leur « identité ».

*Giselle* : [...] il y a aussi des auteurs qui prennent une appartenance soit géographique, soit culturelle, linguistique, euh... Le fait de les lire après, ça te donne aussi une dimension plus large que celle que t'avais au départ [...] et qui nourrit aussi ton identité originale.

Plusieurs exemples en ont été donnés dans les chapitres précédents : Samar réalisant un plat dont elle a trouvé le nom dans un roman et la recette en ligne ; Gulo comprenant les effets psychosociologiques profonds de la répression ; Stéphane se recréant « tout un monde » à la lecture de romans indiens ; etc. « Assimiler » est alors autant synonyme de « devenir semblable à » que de « “rendre semblable” à ce qu'on est, le faire sien, se l'approprier ou réapproprier »<sup>40</sup>. Mais, qu'elle les confirme ou les bouleverse, une telle opération modifie nécessairement les postulats des lecteurs. En outre, le caractère « éminemment télépathique »<sup>41</sup> de la lecture, la conversion du texte en « discours intérieur »<sup>42</sup>, le fait que les lecteurs « pensent dans la langue » dans laquelle ils lisent ([chap. 6 : 3.3](#)), bref, « l'intériorisation »<sup>43</sup> inhérente à l'acte de lire peut, dans certains cas, transformer des identifications lectorales en affiliations « ethniques ».

Peut-être ai-je assez lu, écrit, mangé de mots pour que l'anglais coule à présent dans mes veines.<sup>44</sup>

#### 4. La pluralité au singulier ?

La compétence plurilingue est présentée comme étant à la fois « une » et « plurielle »<sup>45</sup>. Dans cette perspective, il est admis qu'un individu « ne classe pas [l]es langues et [l]es cultures [dont il est plus ou moins familier] dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en

---

<sup>38</sup> CASTELLOTTI, V., « Centrer, innover, diversifier ? », *Les Cahiers de l'Acedle*, 2011, p. 126 ; CUQ, J.-P. (dir), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003, p. 66 ; STRATILAKI, S., *Discours et représentations du plurilinguisme*, 2011, p. 335, note n° 229.

<sup>39</sup> HELLER-ROAZEN, D., *Écholalies* [2005], 2007, p. 163.

<sup>40</sup> CERTEAU, M. de, *L'Invention du quotidien I* [1990], 2007, p. 241.

<sup>41</sup> LISSE, M., « Le brigand, le flâneur, le lecteur », in JOUVE, V. (dir), *L'Expérience de lecture*, 2005, p. 54.

<sup>42</sup> SOUCHON, M., « Lecture de textes en L.E. et compétence textuelle », *AILE*, 2000, lu en ligne.

<sup>43</sup> JOUVE, V., *La Lecture*, 1993, p. 80-81.

<sup>44</sup> HOFFMAN, E., *Une vie entre les mots* [1989], 1992, p. 294.

<sup>45</sup> COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G., *Compétence plurilingue et pluriculturelle* [1997], 2009, p. 11.

corrélation et interagissent »<sup>46</sup>. On s'est demandé s'il en était de même chez les lecteurs qu'on a rencontrés ; On a donc tâché d'étudier, à partir d'indicateurs différents, leurs éventuelles tendances à séparer ou à unir les langues de leurs répertoires respectifs.

#### 4.1. Bibliothèques privées

Afin d'analyser les façons dont les lecteurs rencontrés organisent leur pluralité linguistique, on les a interrogés sur la façon dont ils rangent les livres qu'ils possèdent dans leur bibliothèque domestique. Il ne s'agit que d'un indicateur parmi d'autres, mais il a l'avantage d'être matériel et plus facilement mémorable que les lectures en tant que telles ([chap. 10 : 5.2](#)). Plusieurs ont prévenu que leur rangement était provisoire ou qu'ils venaient juste d'en changer ; ces organisations ne sont donc pas définitives.

Un quart des interviewés ont les langues comme premier critère de classement de leurs livres (Stéphane, Violeta et Isaac, Dani, Giselle, Anne). Sargon distingue les ouvrages selon les systèmes d'écriture : ceux en langues transcrites avec l'alphabet latin (catalan, espagnol, anglais, français, portugais) sont séparés des livres en langues à alphabets sémitiques (araméen, arabe). Trois lecteurs (Gulo, Taiga, Samar) rangent d'abord leurs livres par genres éditoriaux ou par thèmes et c'est à l'intérieur de ces catégories qu'ils trient leurs livres par langues. Dans les bibliothèques des autres interviewés, les ouvrages ne sont pas ordonnés selon des critères linguistiques.

*Milda* : Je mélange tout. [...] C'est très bien quand c'est mélangé. [...] Je les range peut-être au niveau des tailles plus. [*rires*] Non parce qu'il faut que ça soit joli [...].

Dans le peu d'espace dont il semble disposer, Montalbano classe ses livres en fonction de critères esthétiques et affectifs : les livres qui lui ont plu ou dont l'édition est belle devant, ceux qu'il n'a pas aimés ou qu'il trouve laids, "al fondo". Oihana a choisi l'ordre alphabétique. Un quart des interviewés classent leurs livres par thèmes (Amelia, Akhil, Franck, Michael, Mikel, Chloé). Enfin, Mi-Ying, Elvis et Lou n'ont pas d'ordre particulier et rangent leurs ouvrages comme ils viennent. On peut dire que la moitié des interviewés ne tiennent pas du tout compte des langues des livres pour les classer.

#### 4.2. Guerres et paix dans les répertoires linguistiques

Dans des sociétés où la mono-appartenance nationale s'est construite sur l'idée que chacun ne devait avoir qu'une seule langue et une seule culture, les plurilinguismes et pluriculturalismes flagrants suscitent encore des méfiances (voir [section 5](#)). On peut dès

---

<sup>46</sup> CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues* [2000], 2001, p. 11.

lors supposer, à la suite de Patrick Dahlet, que les pluralités linguistiques et culturelles sont de potentiels facteurs de tensions, voire de conflits internes<sup>47</sup>.

#### 4.2.1. Conflits et concurrences entre les langues

Quand on leur demande s'ils perçoivent des concurrences ou des conflits entre leurs langues, les interviewés font référence à des frictions d'ordres différents. Quelques-uns évoquent des situations de multilinguisme conflictuel : rapports de force entre catalan et castillan à Barcelone ou entre anglais et français à Montréal (Isaac), entre kurde et turc en Turquie (Gulo), entre un basque « en voie de disparition » et un français qui « a pris le dessus » au Pays basque Nord (Elvis), une concurrence entre le russe et les langues de « tous les anciens pays soviétiques », dont l'ukrainien (Chloé). Dans ces réponses, la rivalité interlinguistique est sociétale avant d'être personnelle.

Plusieurs lecteurs mentionnent des concurrences qui, tout en restant liées au contexte, sont plus individualisées dans les discours : celles qui naissent du déséquilibre entre les usages qu'ils font de leurs langues (Milda, Dani, Akhil, Ush, Montalbano, Elvis). Par exemple, Akhil, dit qu'il aimerait mieux vivre « dans un environnement anglophone », « ne pas parler [l'espagnol] à plein temps ». Montalbano remarque que, lorsqu'on s'investit particulièrement dans l'appropriation d'une langue, comme il a pu le faire en France avec le français, les autres langues sont mises de côté. Comme Elvis, il estime que le contexte est déterminant, puisque c'est en fonction de son environnement qu'on « perd » ou qu'on « retrouv[e] [s]es automatismes » (Elvis).

La perte ou la confrontation des automatismes entraînent des mélanges, des confusions notamment lexicales. Sargon les remarque mais trouve cela « normal » alors que certains lecteurs les interprètent comme des signes de rivalité. Isaac déclare « parle[r] beaucoup en bilingue, catalan-espagnol », mais tout en présentant la « contamination » comme une forme de concurrence, il la vit beaucoup mieux que Lou. Cette dernière ne « supporte pas » de « mixer le basque et le français » : « J'arrive pas à séparer. »<sup>48</sup>

Si des tensions identitaires affleurent dans bien des témoignages, Franck dépeint de façon on ne peut plus explicite le conflit d'identifications qui était le sien en Norvège.

---

<sup>47</sup> « Si l'on admet cependant que toutes les langues et leurs locuteurs ne sont pas logés à la même enseigne, mais affectés de coefficients de valeurs très différenciés, qui paralysent l'expression des plus nombreux et officialisent la circulation marchande et communicante de quelques-un(e)s, alors il faut aussi poser que toute pratique plurilingue s'enlève nécessairement sur fond de rapport de force. [...] toute emprise plurilingue est irrépressiblement conflictuelle, plutôt que fusionnelle par nature, puisqu'elle implique toujours que l'appropriation d'un bien linguistique conspire à l'appauvrissement ou à la destruction de l'autre. » DAHLET, P., « Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques », in BLANCHET, P. & CHARDENET, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, 2011, p. 48-49.

<sup>48</sup> Voir sur ce point : GUEDAT-BITTIGHOFFER, D., « Récits d'expériences d'élèves allophones en classe ordinaire au collège en France », in BIGOT, V. & al. (dir.), *Vers le plurilinguisme ?*, 2013, p. 164.



*Franck*: [...] There is one language, that I have to use for professional: English, that is good. [...] English can be excluded of the competition, but between Norwegian and Albanian, yes. When I was living there, you always have this pressure: one, learn Norwegian, to show that you're really integrated in the community, and second is to speak Albanian to not forget who you are. So, yes, there is a competition among those two, for sure. But I'm not feeling it now because I'm not living in Norway anymore. But when I was living there, of course.

*L'enquêtrice*: But... conflict in your mind or conflict in the society?

*Franck*: Oh yes. In my mind, it was OK. I just felt privileged to learn more and more languages, but when I was going out it was always: "Why do you speak... You're Norwegian so why do you speak Albanian?" And then it was: "You're Albanian, why do you speak Norwegian?" So I just had to adapt all the time, I said: "OK fine, you know, my friends are speaking Norwegian" and then with my parents... And my father came and I... "Should I say it in Albanian? Should I say it in Norwegian?" If I say it in Norwegian, my friends would get happy but my father would say: "No, don't speak Norwegian." And if in Albanian, my father would get happy and my friends would say: "No, speak Norwegian!" So it's like that. Yeah... I had it in my mind sometimes, sometimes I had it in my mind. "Should I use this or this? What will... the external people say about that? Will they agree or disagree, take it in a positive or negative way?"<sup>49</sup>

Ce témoignage montre à quel point les injonctions à la mono-appartenance peuvent provoquer des « conflits de loyauté »<sup>50</sup> et déchirements personnels. Il rappelle que les identifications s'inscrivent toujours dans des rapports sociaux (familiaux, amoureux, amicaux, scolaires, professionnels, etc.)<sup>51</sup>. On voit aussi que des pratiques langagières

---

<sup>49</sup> *Franck* : [...] Il y a une langue que j'utilise professionnellement : l'anglais, ça va. [...] l'anglais peut être exclu de la compétition, mais entre le norvégien et l'albanais, oui. Quand je vivais là-bas, tu avais toujours cette pression : un, apprends le norvégien pour montrer que t'es vraiment intégré dans la communauté, et deux, parle albanais pour ne pas oublier qui tu es. Donc, oui, il y a une compétition entre ces deux-là, c'est sûr. Mais je ne la ressens plus maintenant parce que je ne vis plus en Norvège. Mais quand je vivais là-bas, certainement. *L'enquêtrice* : Mais... un conflit dans votre esprit ou un conflit dans la société ? *Franck* : Ah oui. Dans mon esprit, c'était OK. Je me sentais juste privilégié d'apprendre plus et plus de langues, mais quand je sortais c'était toujours : « Pourquoi tu parles... Tu es norvégien, alors pourquoi tu parles albanais ? » Et après c'était : « Tu es albanais, pourquoi tu parles norvégien ? » Donc je devais tout le temps m'adapter. Je disais : « OK, bon, tu vois, mes amis sont en train de parler norvégien. » Et puis avec mes parents... Mon père arrivait et je... « Je dois dire ça en albanais ? Je dois dire ça en norvégien ? » Si je le dis en norvégien, mes amis seront contents mais mon père dira : « Non, ne parle pas norvégien. » Et si je le dis en albanais, mon père sera content mais mes amis vont dire : « Non, parle norvégien ! » Donc c'est comme... Ouais... Ça me tracassait des fois, des fois ça me tracassait. « Je dois utiliser celle-ci ou celle-là ? Qu'est-ce que... les autres gens vont dire de ça ? Est-ce qu'ils vont approuver ou désapprouver, le prendre bien ou le prendre mal ? »

<sup>50</sup> Sur les pratiques langagières comme gages de « loyauté » : DEPRez, C., *Les Enfants bilingues*, 1999, p. 96 ; LÜDI, G. & PY, B., *Être bilingue*, 2003, p. 39-40 ; MOORE, D., *Plurilinguismes et école*, 2006, p. 26 ; PAVLENKO, A., "Multilingualism and emotions", in MARTIN-JONES, M. & al. (eds), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, 2012, p. 463 ; PERREGAUX, C., *Les Enfants à deux voix*, 1994, p. 59-62.

<sup>51</sup> Les injonctions à la mono-appartenance peuvent émaner des enseignants. Katherine Woolard rapporte le cas d'une élève en Catalogne qui refuse d'avoir à choisir, en classe, entre une identité catalane et une identité espagnole. WOOLARD, K. A., "Language and Identity Choice in Catalonia", in SÜSELBECK, K. & al. (eds), *Lengua, nació e identitat*, 2008, p. 14.

qui se voudraient neutres, qui ne sont pas des revendications identitaires pour le sujet concerné, peuvent être interprétées comme telles de l'extérieur.

Lou et Mikel ont également connu des périodes de conflits identitaires, souvent au détriment du basque. Mais, contrairement à Franck, c'est en restant ou en revenant au Pays basque que Mikel et Lou se sont raccommodés avec cette langue et la part d'eux-mêmes qu'ils y attachent. La revalorisation de la plus minorée de leurs langues familiales, tant sur le plan symbolique que dans leurs pratiques langagières, a contribué à la pacification de leurs répertoires respectifs, dans un contexte qui le leur permettait.

Outre l'interaction constante du contextuel et du personnel, des rapports de force socio-linguistiques et des tourments personnels, ces rivalités entre langues d'un même répertoire ont le point commun de se manifester surtout dans les pratiques de production. C'est lorsqu'ils parlent ou qu'ils écrivent que ces interviewés déclarent ressentir des conflits interlinguistiques. Quelques lecteurs précisent même qu'ils n'éprouvent rien de tel en lisant (Isaac, Dani, Sargon, Akhil, Montalbano). D'ailleurs, personne ne reprochait à Franck de *comprendre* l'albanais ou le norvégien, seulement de le *parler*.

#### **4.2.2. Répertoires plutôt sereins**

Qu'ils aient ou non traversé des « crises d'identité », la moitié des interviewés répondent négativement à la question sur d'actuels conflits ou concurrences entre leurs langues (Stéphane, Violeta, Amelia, Taiga, Samar, Giselle, Oihana, Sargon, Mi-Ying, Michael, Mikel, Ento). On peut leur adjoindre Isaac, qui trouve bien des atouts aux « zones bilingues » et ne semble pas tellement souffrir de son plurilinguisme. Comme Giselle et Oihana, Michael indique que cette paix n'est pas synonyme d'équité et n'induit pas que ses langues aient toutes le même statut à ses yeux.

*Michael* : Je dirais pas que je ressens un conflit, c'est... Même si je peux avoir des préférences pour parler dans une langue plus que dans une autre, ou lire une langue plutôt qu'une autre mais... J'ai pas le sentiment qu'il y a contradiction ou conflit [...]. Ou j'ai pas le sentiment de voir ça comme un problème.

Mi-Ying est bien consciente du fait que vivre dans une langue revient à perdre un peu des autres langues, mais elle s'est fait une raison : « On peut pas tout faire ! » Oubliant l'anglais qu'il n'aime guère, Taiga dit du français et du japonais : « Ces deux langues, en moi, elles ne trouvent pas de terrain... elles ne bataillent pas en tout cas. »

Trois lectrices mettent la bonne entente qui règne dans leurs répertoires sur le compte des usages différenciés de leurs langues. Samar explique que ses langues de lecture ont « chacun[e] une petite place réservée » : à chaque idiome ses versions originales, les traductions en français, les polars en anglais « et les moutons sont bien gardés ». Oihana

déclare que ses langues « ont un peu toutes leur rôle » et attribue à chacune un domaine de sa vie : les études (anglais), l'hôpital (espagnol), la communication courante (français), l'« affectif » (basque)<sup>52</sup>.

*Violeta*: [...] no hay cruces entre ellos porque cada uno tiene su sentido y cada uno sirve para una cosa. [...] Pues, el castellano también es social, vale, porque también tengo amigos con quienes hablo castellano [...] Pero sino, es esto: para el trabajo castellano, para mi vida familiar el catalán, y en francés hago lo que puedo para entender.<sup>53</sup>

Mais, contrairement à Samar, Violeta voit dans ses pratiques de lecture une façon, justement, de déranger cette organisation et d'invertir les rôles de ses langues. C'est dans ce sens-là qu'elle déclare : « Y la lectura, bueno la lectura complementa todo » (« Et la lecture, bon la lecture complète tout »). On retrouve ici une des fonctions des pratiques de lecture, qui permettraient de concilier des identifications sociales ou culturelles vécues comme inconciliables dans la vie quotidienne<sup>54</sup>.

Il est possible que le plurilinguisme bien ordonné que donnent à voir ces lectrices soit plus proche de leurs attentes que des réalités de leurs usages, mais cela importe moins que la tranquillité de leurs répertoires respectifs. À l'échelle des États, Joshua Fishman a d'ailleurs constaté que les usages (officiellement) différenciés des langues – aussi injustes soient-ils – étaient souvent garants de la paix sociale<sup>55</sup>.

De même que les conflits peuvent s'apaiser, la sérénité des répertoires n'est jamais acquise ni totale. L'impression de trop favoriser une langue peut être un facteur de dissensions. Quand Samar se surprend à choisir trop de livres en anglais dans une grande surface culturelle, elle se dit : « Oh la la, mais ça va faire beaucoup trop

---

<sup>52</sup> Luci Nussbaum et son équipe de recherche ont recueilli des discours similaires auprès d'élèves (enfants de) migrants en Catalogne : « Lorsque enfants et adolescents sont interrogés sur la valeur qu'ils et elles accordent aux langues, la réponse est que le catalan est la langue de l'école qui peut leur être utile pour leur futur professionnel ; le castillan est la langue de communication habituelle et l'anglais est la langue qui va leur servir pour communiquer avec des étrangers et pour l'intercompréhension avec des personnes qui ne partagent pas d'autres langues. Il ne s'agit donc pas d'une distribution conflictuelle, mais complémentaire. » NUSSBAUM, L., « Les défis de l'école pour le maintien et la transmission du catalan en Catalogne », *ÉLA*, 2006, p. 366.

<sup>53</sup> *Violeta* : [...] il n'y a pas de confusion entre elles parce que chacune a sa raison d'être et chacune sert à quelque chose. [...] Bon, le castillan est aussi social, parce que j'ai aussi des amis avec qui je parle castillan [...] Mais sinon, c'est comme ça : castillan pour le travail, catalan pour la vie familiale et en français je fais ce que je peux pour comprendre.

<sup>54</sup> « Il est aussi des pratiques culturelles dont l'effet est conciliateur ou fédérateur, dont l'appropriation peut aboutir à recoudre des vies déchirées, à produire le sentiment ou l'illusion d'une continuité existentielle. » COLLOVALD, A. & NEVEU, E., *Lire le noir*, 2004, p. 319. Voir aussi : PETIT, M., « Le sujet lecteur ou le “cheval échappé” », *Le Français aujourd'hui*, 1999, p. 61.

<sup>55</sup> « Language conflict occurs when there is between two languages competition for exclusive use in the same power-related function – for example, government or schooling. Most frequently, this friction occurs when one regional or local language seeks to usurp roles traditionally associated with another local tongue. » (« Il y a conflit linguistique quand deux langues sont en compétition pour l'exclusivité d'une fonction donnée – par exemple, le gouvernement ou l'éducation. Cette friction se produit la plupart du temps lorsqu'une langue régionale ou locale tente d'obtenir le rôle traditionnellement rempli par une autre langue locale. », traduction M. R.) FISHMAN, J., « The New Linguistic Order », *Foreign Policy*, 1998, p. 36.

d'anglais ! Allez hop, rayon espagnol ! » Mikel compense par l'écoute de chants en basque les livres qu'il lit surtout en français ou en espagnol et appelle cela « l'équilibre des langues ». À défaut d'atteindre un équilibre stable et parfait, nombre des lecteurs semblent s'accommoder de déséquilibres changeants et de compromis entre les différentes pratiques langagières et culturelles qui sont à leur portée.

### 4.3. Des personnalités multiples ?

L'idée que les plurilingues auraient différentes personnalités est extrêmement répandue et fait l'objet de débats jusque dans des médias généralistes<sup>56</sup>. Une des jeunes Françaises interrogées par Jacqueline Billiez déclarait : « je suis en France mais on a deux langues, je parle arabe, je parle français, en fin de compte on a deux personnalités »<sup>57</sup>. On se souvient que les pratiques plurilittéraciées d'adolescents coréens-américains renforçaient leur impression de mener des « doubles vies » ([chap. 2 : 3.1](#))<sup>58</sup>. 65 % des répondants au questionnaire en ligne de Jean-Marc Dewaele et Aneta Pavlenko, sur les dimensions affectives du plurilinguisme, pensaient qu'être plurilingue revenait à avoir « différent selves »<sup>59</sup>. Dans l'enseignement-apprentissage des langues, cette idée se traduit implicitement par l'habitude, dans certains cadres, d'inciter les apprenants à adopter un prénom d'emprunt dans la langue cible.

Cette question n'était pas incluse dans le guide d'entretien du présent travail, mais 3 lecteurs ont indiqué qu'ils se sentaient différents dans leurs différentes langues. Montalbano déclare qu'il n'est pas « la misma persona escribiendo en catalán y en castellano » « la même personne quand [il] écri[t] en catalan et en castillan ». Et lorsqu'il parle catalan, sa spontanéité, sa façon de parler et même ses « sentimientos con respeto a la vida » (« sentiments par rapport à la vie ») sont « un poco » (« un peu ») modifiés. Elvis met sur le compte d'« un changement d'attitude culturelle », étroitement lié au changement de langue, une impression qu'il ressent lors d'interactions orales comme dans ses pratiques de lecture. S'il trouve que parler de « dédoublement de personnalité » serait « exagéré », il explique que changer de langue, « c'est comme

---

<sup>56</sup> LANE GREENE, R., «Johnson: Do different languages confer different personalities?», *The Economist*, «Prospero Blog», 05/11/2013; ROVIRA TORRES, F., «Je parle quatre langues mais ai-je quatre personnalités différentes ? », *Le Nouvel Observateur /Rue89*, 12/11/2013.

<sup>57</sup> BILLIEZ, J., « La langue comme marqueur d'identité », *Revue européenne de migrations internationales*, 1985, p. 101.

<sup>58</sup> YI, Y., «Adolescent literacy and identity construction among 1.5 generation students», in YI, Y. & HIRVELA, A. (eds), *Journal of Asian Pacific Communication*, 2009, pp. 101-129.

<sup>59</sup> PAVLENKO, A., «Bilingual Selves», in PAVLENKO, A. (ed.), *Bilingual Minds*, 2006, p. 10. Voir aussi: BEMPORAD, C. & MOORE, D., « Identités plurilingues, pratiques (pluri)littératiées et apprentissages », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 2013, p. 34-36.

quand tu te déguises » : « Tu n'es plus la même personne. Tu te sors de ton carcan quoi, un peu. Tu changes de peau, comme un serpent. »

*Sargon*: [...] cuando leo en árabe, me pongo la ropa árabe. Y cuando leo en inglés me pongo la ropa de un forme inglés. Es como una mane... Es como ambientarte para disfrutar el máximo de lo que estás leyendo, ¿no? Pero es automático. No es intencionado. No es yo que digo: “Ahora me siento árabe” y empiezo a leer. ¡No, no! Es automáticamente y hasta es ambiental.<sup>60</sup>

Les métaphores vestimentaires qu'utilisent Elvis et Sargon pour décrire leurs métamorphoses laissent entendre que les mutations psychologiques liées aux changements de langues sont relativement superficielles. D'ailleurs, aucun de ces trois lecteurs ne déclare changer du tout au tout en changeant d'idiome. Mais l'usage d'une langue étant associé à des contextes, des sociabilités, des émotions et des souvenirs particuliers ([chap. 10 : 3.3](#)), l'hypothèse de modifications limitées du comportement et des affects lors de changements de langues n'est pas à écarter. Aneta Pavlenko a relativisé les résultats au questionnaire cité plus haut en précisant que les plurilingues qui utilisaient leurs langues dans des contextes nettement séparés étaient plus enclins à penser qu'on aurait autant de personnalités que de langues que ceux vivant “in multilingual contexts”<sup>61</sup> – à moins que de forts enjeux identitaires ne soient de la partie ([section 2.2](#)). En outre, un tel sentiment, comme son contraire, n'a rien de définitif ; en témoignent ces propos d'une Iranienne vivant aux États-Unis :

Am I a different person when I speak Persian? Absolutely. Would I have answered this question affirmatively five years ago? Absolutely not.<sup>62</sup>

#### 4.4. Associations et dissociations des langues

Après avoir analysé ces trois indicateurs possibles des tendances à séparer ou unir les langues d'un même répertoire, on a cherché à étudier d'éventuelles corrélations entre eux, ainsi qu'avec des phénomènes évoqués précédemment : d'autres témoignages d'usages différenciés des langues ([chap. 7 : 5](#) & [chap. 8 : 2](#)), interactions entre langues en cours de lecture (stratégies d'intercompréhension, traduction mentale, etc., [chap. 9 :](#)

---

<sup>60</sup> *Sargon* : [...] quand je lis en arabe, j'enfile un vêtement arabe. Et quand je lis en anglais je mets un vêtement de coupe anglaise. C'est comme une maniè... C'est une façon de s'adapter pour profiter au maximum de ce que tu es en train de lire, non ? Mais c'est automatique. Ce n'est pas intentionnel. Ce n'est pas moi qui dis : « Maintenant je me sens arabe » et je commence à lire. Non, non ! C'est automatique et même c'est une question d'ambiance.

<sup>61</sup> PAVLENKO, A., “Bilingual Selves”, in PAVLENKO, A. (dir.), *Bilingual Minds*, 2006, p. 17-18.

<sup>62</sup> « Suis-je une personne différente quand je parle persan ? Absolument. Aurais-je répondu affirmativement à cette question il y a cinq ans ? Absolument pas. » KRAMSCH, C., *The Multilingual Subject*, 2009, p. 1 (traduction M. R.).

5), confusion-oubli des langues de lecture ([chap. 10 : 5.2](#))<sup>63</sup>. En croisant les déclarations des lecteurs sur ces points, on espérait – peut-être naïvement – faire apparaître des rapports entre la tendance à dissocier ou associer les langues de son répertoire et le fait de percevoir son plurilinguisme comme plutôt conflictuel ou harmonieux.

	concurrences ou conflits interlinguistiques	usages différenciés /fonctions attitrées	classements dans les bibliothèques privées	oubli des langues de lecture	interférences et inter-compréhensions	différences de personnalités
Milda	oui	S	U	S	U	
Stéphane	non	U	S	S	U	
Violeta	non	S	S	U	U	
Isaac	oui	S	S	U	S	
Amelia	non	U	U	S	?	
Gulo	oui	S	partielle	S	U	
Taiga	non	S	partielle	S	U	
Samar	non	S	partielle	U	U	
Dani	oui	U	S	S	U	
Giselle	non	S	S	S	S	
Oihana	non	S	U	S	S	
Sargon	non	U	S	S	S	S
Akhil	oui	S	U	S	S	
Mi-Ying	non	S	U	S	U	
Anne	?	U	S	U	S	
Ush	oui	S	?	S	U	
Franck	oui	S	U	U	U	
Michael	non	S	U	S	S	
Mikel	non	S	U	S	U	
Montalbano	oui	S	U	S	U	S
Ento	non	S	?	S	U	
Elvis	oui	S	U	S	S	S
Chloé	oui	S	U	S	U	
Lou	oui	U	U	S	U	

*légende* : « S » = tendance à séparer ses langues ; « U » = tendance à unir ou mêler ses langues

Fig. 49. Tendances des lecteurs interviewés à unir et séparer leurs langues.

Force est de constater que les résultats ne permettent pas de tirer des conclusions nettes. On peut très bien attribuer des fonctions distinctes à ses idiomes et confondre ses langues de lecture (Violeta, Isaac, Samar, Franck). Il est possible de déclarer des interférences, stratégies d'intercompréhension ou traductions mentales sans considérer pour autant que ses langues sont en concurrence (Stéphane, Taiga, Mikel, Ento). Des lecteurs qui se sentent traversés par des conflits linguistiques peuvent, eux aussi, donner une fonction attitrée à chacune de leurs langues (Milda, Gulo). Estimer qu'on change un peu de personnalité quand on change d'idiome n'implique pas qu'on fasse des langues un critère de classement des livres dans sa bibliothèque (Montalbano, Elvis).

<sup>63</sup> On a, un temps, considéré la possibilité (ou non) de lire en parallèle des ouvrages en différentes langues comme un indicateur potentiel. L'analyse des propos des interviewés a montré que l'impossibilité de lire, en parallèle, des livres en langues différentes n'avait guère à voir avec une quelconque répugnance à mêler les *langues* et révélait plutôt une difficulté à lire plusieurs *livres* en même temps.

Aucune combinaison ne réunit assez de lecteurs pour esquisser un « profil ». Les propensions à l'union et à la séparation des langues se retrouvent chez tous les interviewés, mais elles se traduisent diversement dans les actes et les discours de chacun. Ces discours ne sont pas exempts de contradictions ou collusions, dans lesquelles on peut lire la complémentarité des deux tendances.

*Isaac* : [...] Je crois que chaque langue sert à un truc. C'est pour ça que c'est bien les zones bilingues, parce que t'as des mélanges.

Cloisonner ou décloisonner son répertoire linguistique apparaît moins comme une disposition individuelle, orientant tous les actes d'une personne, qu'une tactique ne concernant qu'un aspect de son plurilinguisme dans des circonstances particulières.

## 5. Visions du plurilinguisme et du pluriculturalisme

Le plurilinguisme et le pluriculturalisme font aujourd'hui, dans les sociétés concernées par le présent travail, l'objet de représentations ambiguës et contradictoires. On a vu que la familiarité avec plusieurs langues est de plus en plus exigée sur les marchés du travail ([chap. 4 : 5](#)). Les institutions, le monde associatif et les entreprises s'accordent pour valoriser cette pluralité<sup>64</sup>. En Europe, « l'idée selon laquelle le fait de pratiquer plusieurs langues constituerait en soi une supériorité absolue à tous les points de vue (cognitif, social, identitaire, etc.) sur le fait d'en pratiquer une seule »<sup>65</sup> est désormais largement répandue. Quant à la diversité culturelle, c'est à la fois un étendard altermondialiste et un argument de vente pour les multinationales<sup>66</sup>. Cependant, pluriculturalismes et plurilinguismes continuent à susciter une certaine défiance<sup>67</sup>. Le monolinguisme et le monoculturalisme sont encore fréquemment les normes à partir desquelles on pense la pluralité<sup>68</sup>. Par ailleurs, les efforts investis dans l'appropriation de nouvelles langues ou cultures ne sont pas toujours récompensés<sup>69</sup> (voir l'exemple de Gulo, [chap. 11 : 1.2](#)). Il n'est donc pas étonnant que les discours des interviewés reflètent des visions fort contrastées de l'hétérogénéité linguistique et culturelle.

---

<sup>64</sup> CANUT, C. & DUCHÊNE, A., « Introduction », *Langage et société*, 2011, p. 7-8.

<sup>65</sup> CASTELLOTTI, V., « L'articulation recherche-intervention en didactique des langues : comment (ne pas) en sortir ? », in BEACCO, J.-C. (dir.), *Éthique et politique en didactique des langues*, 2013, p. 88. Voir aussi : BONO, M., « Entre lo propio y lo ajeno », *Quaderna*, 2014, p. 9-10.

<sup>66</sup> BENHAMOU, F., « Diversité culturelle », *Mouvements*, 2005, p. 8-14.

<sup>67</sup> CASTELLOTTI, V., « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », *Le Français aujourd'hui*, 2009, p. 112 ; DEPREZ, C., *Les Enfants bilingues*, 1999, p. 20-21 ; LÜDI, G. & PY, B., *Être bilingue* [1986], 2003, p. 54 et 102.

<sup>68</sup> MOORE, D., *Plurilinguismes et école*, 2006, p. 178 ; NUSSBAUM, L., « Interrogations didactiques sur l'éducation plurilingue », in BIGOT, V. & al., (dir.), *Vers le plurilinguisme ?*, 2013, p. 86.

<sup>69</sup> Voir notamment : PILLER, I. & TAKAHASHI, K., « A passion for English: Desire and the language market », in PAVLENKO, A. (ed.), *Bilingual Minds*, 2006, p. 59-83.

## 5.1. Inconvénients du plurilinguisme

Le plurilinguisme peut avoir d'autres « effets secondaires » que les conflits évoqués dans la [section 4.2](#). Dans l'ensemble, les lecteurs se montrent plus empressés de pointer leurs échecs que leurs prouesses et tous les entretiens comportent des passages d'autodépréciation. Taiga déclare qu'il « commence à acquérir » la langue française, qu'il utilise quotidiennement depuis une dizaine d'années. Isaac minimise ses compétences en catalan comme Violeta ses compétences en français. En lisant, beaucoup se soupçonnent de ne pas comprendre « bien » ou de comprendre « de travers » (Dani). Quelques-uns pensent perdre leur esprit critique lorsqu'ils lisent en langue étrangère (Milda, Violeta, Taiga, Montalbano). Stéphane estime qu'alors elle « supporte mieux la médiocrité » parce qu'elle se rend « moins compte que c'est médiocre ». N'étant pas les destinataires « naturels » des ouvrages qu'ils lisent, ils se perçoivent souvent comme des lecteurs « par effraction »<sup>70</sup>. Même ceux qui ont des rapports aisés avec les livres et lisent de longue date dans leurs langues étrangères peuvent se sentir illégitimes. Leur insécurité se rapproche de celle des autodidactes face à la culture scolaire, comme l'avait noté Geneviève Zarate<sup>71</sup>.

L'insécurité formelle<sup>72</sup> – relative aux compétences linguistiques – surgit aussi lors d'usages de langues premières. Amelia s'accuse de faire, en français comme en espagnol, des fautes « énormes, monumentales » : « C'est une salade épouvantable ». On a vu que la plupart des interviewés déclaraient rencontrer des obstacles lors de lectures en langues premières ([chap. 9 : 4](#)). Plusieurs les attribuent à leur plurilinguisme, comme Lou qui a la sensation « de pas maîtriser, de maîtriser aucune langue bien ».

*Mi-Ying* : [...] parfois j'ai l'impression que je suis plus bonne dans aucune langue. Tu vois ? C'est-à-dire si je lis en chinois, avant j'étais impeccable, mais maintenant comme je dois lire en français, tout d'un coup y'a des caractères chinois, maintenant je me souviens plus comment ça s'écrit. On oublie les mots qui est pas très courant. Alors là je me dis : c'est grave. À la fin, je vais plus savoir aucune langue.

La plupart des interviewés semblent confrontés à trois modèles écrasants : celui du monolingue maîtrisant sa langue de bout en bout, celui du bilingue équilibré parlant deux idiomes depuis l'enfance et de façon égale, et celui du polyglotte qui « parle /comprend quasiment “parfaitement” un grand nombre de langues »<sup>73</sup>. Lou et Mikel

---

<sup>70</sup> SOUCHON, M., « Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère », *Semen*, 1995, lu en ligne.

<sup>71</sup> ZARATE, G., *Enseigner une culture étrangère*, 1986, p. 30.

<sup>72</sup> COSTE, D., « Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique », *Atti del Convegno Valle d'Aosta regione d'Europa*, 2001, lu en ligne.

<sup>73</sup> CASTELLOTTI, V., « Centrer, innover, diversifier ? », *Les Cahiers de l'Acedle*, 2011, p. 122.



n'osent pas se déclarer « bilingue[s] » en espagnol<sup>74</sup>. Montalbano regrette qu'il soit difficile de trouver « a un tío joven español que hable seis idiomas a la perfección, como pasa en Holanda o en... o en Suiza o en Francia a veces » (« un jeune espagnol qui parle six langues à la perfection, comme ça arrive en Hollande ou en... ou en Suisse ou en France des fois »). Milda a une vision plus cumulative que perfectionniste des polyglottes : « Une fois j'ai rencontré un polyglotte, il parlait cinquante langues, un truc comme ça, mais il parlait tout à la fois. » Quel que soit le nombre des langues qu'ils connaissent et leurs compétences dans ces langues, bien peu s'en montrent satisfaits. L'alternance et le mélange des langues sont souvent déplorés (voir, entre autres, [section 4.2.1](#)). Mi-Ying regrette de ne pas « aller plus loin » et Lou, de ne pas aller « jusqu'au bout » dans l'appropriation de leurs langues premières ou étrangères : « Je sais le basque très bien, mais je me dis : “Je pourrais mieux le savoir”, tu vois ? »

*Ento*: [...] Y yo conozco a gente que habla siete idiomas, y la gente cuando digo que hablo cuatro idiomas dice : “¡Qué guay! ¡Es mucho!”  
[rises] Pero a mí me gustaría más, y me gustaría poder hablar bien el catalán, desde de casi once años aquí.<sup>75</sup>

Il leur faut souvent choisir entre apprendre de nouveaux idiomes ou consolider, voire préserver leurs compétences dans ceux qu'ils connaissent déjà. Beaucoup des lecteurs rencontrés vivent dans la hantise de « perdre » leurs langues ([chap. 6 : 3.2](#)). On pourrait ajouter cette crainte aux trois sortes d'insécurité linguistique (formelle, statutaire, identitaire) que Daniel Coste a décrites après Louis-Jean Calvet<sup>76</sup>. Cette insécurité « mnésique » ou « mnémique » – relative à la mémoire – n'est pas « néfaste » ni « bloquante » : elle en incite beaucoup à pratiquer leurs langues, entre autres en lisant des livres. Mais elle n'en reste pas moins un des inconvénients du plurilinguisme.

On a demandé à quelques lecteurs, qui avaient précocement appris plusieurs langues, si cela leur conférait un avantage pour s'en approprier d'autres. En dépit de la survalorisation des apprentissages précoces en Europe de l'Ouest (gardes d'enfants parlant une langue non locale, crèches bilingues, etc.), les réponses étaient majoritairement nuancées. Amelia ne se « pose pas la question ». Sargon met en valeur les capacités d'adaptation qu'apporte l'usage de plusieurs langues dès l'enfance et la dimension “natural” du processus. Comme Gulo, Milda estime que l'apprentissage du russe à l'école primaire était tellement « inconscient » qu'elle n'a pas appris « comment

<sup>74</sup> Voir : MULLER, C., « La mise en discours de la conscience plurilingue dans les biographies langagières d'étudiants en Parcours FLES », in BIGOT, V., & al. (dir.), *Vers le plurilinguisme ?*, 2013, p. 220.

<sup>75</sup> *Ento* : [...] Je connais des gens qui parlent sept langues, et les gens quand je dis que je parle quatre langues me disent : « Super ! C'est beaucoup ! » [rises] Mais j'aimerais plus, et j'aimerais pouvoir bien parler le catalan, depuis presque onze ans ici.

<sup>76</sup> COSTE, D., « Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique », *Atti del Convegno Valle d'Aosta regione d'Europa*, 2001, lu en ligne.

je dois apprendre ». Akhil répond « oui et non », avant de rappeler qu'il a « perdu complètement » le thaï. Samar indique que c'est moins son trilinguisme initial que les passerelles pouvant être établies entre des langues qui favorisent l'apprentissage de nouveaux idiomes. Quoique fervent partisan de l'appropriation précoce, Ush constate que, s'il avait été plus timoré en matière de langues, il n'aurait pas accepté de vivre et travailler en contexte alloglotte : « le fait d'être bilingue à l'âge de dix ans m'a ouvert plusieurs chemins, mais d'autre part certains chemins étaient aussi piégés ».

## 5.2. Éloges du plurilinguisme et du pluriculturalisme

Le plurilinguisme n'a pas que des défauts aux yeux des interviewés et ses bénéfices semblent décuplés par le pluriculturalisme. Ento déclare : “Yo creo que todos los idiomas que puedes hablar es una cosa positiva.” (« Je crois que toutes les langues que tu peux apprendre c'est quelque chose de positif. ») Isaac et Violeta se montrent plutôt contents d'utiliser plusieurs langues au quotidien. Stéphane et Montalbano admirent les auteurs plurilingues ([chap. 8 : 5.3](#)). Chloé trouve « très très très bien » que ses enfants vivent dans un environnement trilingue (basque, français, russe). Et Franck excuse son frère et sa sœur de ne parler *que* trois langues (anglais, albanais, norvégien) : “They are still young. They didn't have yet the opportunity to learn another language.” (« Ils sont jeunes. Ils n'ont pas encore eu l'occasion d'apprendre une autre langue. »).

La métaphore de la richesse est fréquente. Mi-Ying estime que « c'est plus riche » de lire en plusieurs langues ; Sargon que “es riqueza” (« c'est une richesse ») ; Elvis parle d'« enrichissement ». Malgré les confusions linguistiques, Lou trouve « super » et « vachement bien » de connaître plusieurs langues : « c'est plus une richesse qu'autre chose [...] t'as un panel qui est beaucoup plus grand ». Comme Giselle ([section 3.2](#)), Mikel voit chaque nouvelle langue ou culture comme « un espace d'ouverture ».

*Mikel* : [...] C'est-à-dire que le fait de lire dans ces autres langues, j'ai l'impression [...] vraiment de m'ouvrir à des univers différents. Donc des fois même si ça me coûte, j'aime bien le faire. J'suis vraiment content, une fois que je l'ai fait. [*rires*]

La meilleure valorisation du plurilinguisme réside peut-être dans les représentations de monolingues qui apparaissent çà et là dans les entretiens. Pour Mi-Ying, « quelqu'un qui vit toujours dans le même pays et qui lit pas une autre langue, c'est dommage, parce que c'est vraiment une autre façon de penser ». Elle juge d'ailleurs que « les Français », avec lesquels on ne peut parler que le français, « sont pas très ouverts, ils veulent pas faire d'efforts ». Elvis trouve aussi que le monolingue est une caractéristique française. Montalbano n'en pense pas moins et déclare, en français, à l'enquêtrice :

« Vous êtes très fiers de votre langue. » Mais sa critique est adoucie par le parallèle qu'il établit avec les Espagnols, qu'il présente – en s'incluant – comme de mauvais plurilingues : “tenemos bastante limitación con los idiomas” (« on est plutôt limité avec les langues »). Pour Ush, les Genevois sont souvent « monolingues et monoculturels » ; leur connaissance du français seul les condamne à ne lire que des traductions. Le monolinguisme serait, en outre, un handicap professionnel.

Ush : [...] Je connais des Américains qui ne songeraient jamais à aller en Allemagne ou en Suisse ou en France à l'âge de trente ans pour trouver un job. Par exemple ils ont fini leur doctorat, y'a un job en Allemagne : « Est-ce que tu vas postuler ? – Mais non, je parle pas l'allemand. » Alors moi, ce genre de réflexion ne m'est jamais venu. Si y'a un job, je postule et après j'apprends la langue, je m'adapte.

Les monolingues apparaissent en creux comme des individus fermés, un peu fainéants, toujours limités par le fait de ne pouvoir utiliser qu'une seule langue. Malgré leurs réticences à se définir comme bilingues, plurilingues ou polyglottes, les interviewés ne se qualifient jamais de « monolingues ». Et aucun ne semble prêt à troquer un plurilinguisme éprouvant pour un monolinguisme de tout repos. On pourrait dire de ces lecteurs ce que Gordon Mathews dit des enseignants et étudiants hongkongais qu'il a rencontrés peu avant que l'île de Hong Kong soit rétrocédée à la Chine : “Having eaten the apple of cultural choice, they seek no return to any monocultural Chinese Eden.”<sup>77</sup>

## 6. Conclusion du chapitre

Les dernières décennies ont vu l'émergence, en sciences humaines, de nouvelles définitions de l'identité qui mettent l'accent sur l'hétérogénéité, l'instabilité, la subjectivité, le caractère réaménageable et négociable des identités, entendues comme des positionnements plutôt que des états ou des essences. Tout en adhérant à ces conceptions de l'identité, on a choisi d'utiliser le terme « identifications », qui rend mieux compte du caractère processuel et situé des affiliations subjectives.

Au moment d'indiquer leurs « nationalités », certains interviewés se sont sentis libres de déclarer la ou les nationalités qu'ils estiment avoir quand d'autres sont restés fidèles à leurs papiers d'état civil, avec ou sans regrets. Dans les questionnaires, les réponses sont presque toutes officielles et les revendications de nationalités autres que celles des passeports s'avèrent beaucoup plus timides. Cette question met au jour le caractère plus ou moins négociable et assumables des identifications nationales, susceptibles de varier

---

<sup>77</sup> « Ayant croqué la pomme du choix culturel, ils n'aspirent à retourner dans aucun Éden monoculturel chinois. » MATHEWS, G., “Names and identities in the Hong Kong cultural supermarket”, *Dialectical Anthropology*, 1996, p. 416 (traduction M. R.).

d'une personne à l'autre, mais aussi selon le degré d'officialité prêté au mode de recueil des données. Quoique souvent peu enclins, au départ, à changer de nom, les interviewés se sont majoritairement choisis des pseudonymes inattendus : soit des prénoms non rattachables à une langue ou une culture en particulier, soit des prénoms choisis dans d'autres langues ou cultures que leurs véritables prénoms.

Les identifications linguistiques et culturelles ne sont que des possibilités parmi d'autres, mais ce sont elles qu'on a surtout tenté d'analyser. Des lecteurs ne s'identifient que par une langue ou une culture, d'autres par plusieurs langues ou cultures, d'autres évitent – consciemment ou non – les discours d'identification et quelques-uns mettent surtout en avant leur pluralité. Bon nombre des interviewés ne présentent aucune langue ou culture en particulier comme des marqueurs d'identification nets. On peut donc supposer que cette fonction n'est pas indispensable pour tous et en tout lieu, mais qu'elle est fortement corrélée à certains contextes. Les situations de tensions sociolinguistiques et les migrations plus ou moins forcées semblent, en effet, encourager les déclarations de mono-appartenance ; mais il ne faudrait pas en déduire que toute personne migrante ou vivant dans un contexte de multilinguisme conflictuel se définit de la sorte.

Ce qui ressort nettement, en revanche, c'est que les (non-)identifications des interviewés ne relèvent pas du caprice. Ils semblent toujours garder à l'esprit les limites qu'ils peuvent ou ne peuvent pas franchir dans leurs auto-catégorisations. Si les affiliations ont peu à voir avec les compétences linguistiques, les identifications à des langues ou des cultures étrangères se révèlent extrêmement prudentes et nuancées. Cela peut aussi être le cas d'affiliations à des langues ou cultures premières quand elles sont susceptibles d'être contestées. Certaines identifications plurielles semblent moins le résultat d'un choix qu'une réaction à l'assignation à une seule langue ou culture, qui obligerait à renoncer aux autres. Les définitions très souples des identités véhiculées par des travaux de sciences humaines n'ont pas détrôné les conceptions plus rigides, essentialistes et fréquemment exclusives, qui prédominent dans la vie de tous les jours, notamment dans les administrations. Loin d'obéir à des lubies personnelles, les (non-)identifications se construisent et se modifient, en opposition ou en adéquation, mais toujours par rapport à des lois sociales, plus ou moins tacites, qui décident de qui peut et qui ne peut pas se déclarer comme tel ou tel, au pluriel ou au singulier, dans un contexte donné.

Un point intéressant de l'analyse est le peu de concordance des différents indices d'identification donnés par une même personne. Des lecteurs vont se définir par une seule langue mais deux nationalités, par un territoire mais deux langues, par une culture dissociée de leur nationalité ou par une culture sans la langue qui lui est rattachée, etc. Ils sont nombreux à se choisir un pseudonyme qui les insère symboliquement dans un

autre groupe linguistique que celui ou ceux auxquels ils déclarent appartenir. Les identifications sont, certes, mouvantes parce que les interviewés ne se définissent pas uniformément dans tous les contextes. Mais elles jouent, c'est-à-dire bougent, surtout parce qu'ils ne se définissent pas – ou ne peuvent pas se définir – uniformément par l'ensemble des paramètres identitaires. Les identifications subjectives ne sont donc pas déterminées que par des sentiments personnels et des contextes de communication, mais aussi par les différents indicateurs (nationalités, noms, langues, cultures, etc.) qu'un individu se sent plus ou moins autorisé à employer comme signe d'affiliation.

Toute pratique langagière et culturelle peut passer pour un « acte d'identité »<sup>78</sup> et certaines lectures – notamment à des fins de (ré)appropriations linguistiques et culturelles – semblent l'être pour ceux qui les réalisent. Cependant, beaucoup ne sont pas présentées comme telles par les lecteurs rencontrés, ni explicitement ni implicitement. Des pratiques de lecture peuvent même provoquer un « brouillage des identités » en apportant aux individus des « identités lectorales » distinctes de celles qu'ils pourraient assumer dans leur vie quotidienne. Ces identifications-là restent souvent sans conséquences notables sur les appartenances déclarées.

Toutefois, l'expérience de la pluralité linguistique ou culturelle par les livres peut avoir un impact sur les façons dont les interviewés se définissent et décrivent leurs liens à leurs langues et leurs cultures. Les entretiens apportent moult exemples de décentrations ou d'appropriations qui consolident ou bouleversent des affiliations linguistiques et culturelles. Mais il faut garder en tête que ces phénomènes font, comme les émotions ([chap. 10 : 6](#)), partie des « inaccessibles de l'évaluation »<sup>79</sup>. Et il ne faudrait pas croire que le fait de lire en plusieurs langues ou des livres issus de cultures variées serait en soi une preuve ou une condition de capacités de décentration. Connaître ce potentiel des pratiques culturelles tout en tenant compte de ses limites apparaît nécessaire dès lors qu'on souhaite fixer des objectifs réalistes à ce type d'activités en classe de langue-s.

Il est plusieurs façons de ressentir des conflits ou concurrences linguistiques internes. Certains lecteurs mettent l'accent sur des tensions sociolinguistiques dans des contextes spatio-temporels précis. D'autres remarquent surtout qu'utiliser une langue revient, de fait, à délaisser les autres pour plus ou moins longtemps. Quelques-uns déplorent des mélanges et confusions qu'ils interprètent comme une forme de rivalité entre leurs langues. La dimension identitaire de telles frictions est parfois très marquée. Assumer une identification à une langue minorée, ou être forcé de choisir entre deux langues qu'on considère toutes deux comme siennes, peut causer de violents conflits internes.

---

<sup>78</sup> LE PAGE, R. B. & TABOURET-KELLER, A., *Acts of Identity*, 1985.

<sup>79</sup> HUVER, E., « Les inaccessibles de l'évaluation en langue(s) », *Glottopol*, 2014, p. 77-100.

Cependant, la moitié des interviewés ne ressentent guère de rivalités dans leurs répertoires. Les explications de certains laissent penser que c'est en séparant leurs idiomes, en donnant à chacun une place affective ou une fonction attitrée, qu'ils préviennent d'éventuelles tensions. Non seulement des « plurilingues heureux » peuvent s'accommoder d'« une répartition fonctionnelle et subjective hiérarchisée »<sup>80</sup> de leurs langues, mais ce pourrait même être un facteur de sérénité. Toutefois, l'équilibre parfait entre langues d'un même répertoire, même avec un partage plus ou moins équitable des tâches, reste un idéal. Ce n'est donc pas l'éradication mais « la *gestion stratégique* du déséquilibre qui reste l'enjeu dans la construction des plurilinguismes »<sup>81</sup>.

Afin de voir si les personnes interrogées étaient plutôt enclines à cloisonner ou décroisonner leurs répertoires linguistiques, on a croisé les différents indicateurs analysés dans la [section 4](#) : classement par langues ou non dans les bibliothèques privées, sentiments de conflit ou d'harmonie, impression d'avoir une personnalité (un peu) différente dans chaque langue. On y a ajouté les interactions linguistiques en cours de lecture, la propension à oublier les langues dans lesquelles on a lu et la tendance à attribuer à ses langues des statuts affectifs ou des rôles fonctionnels distincts. Aucune corrélation n'apparaît entre les indicateurs choisis. Il est impossible, à partir des données recueillies, d'établir des « profils » de plurilingues, ni de déterminer si c'est l'association ou la dissociation des langues qui favoriserait la cohabitation pacifique des langues d'un même répertoire. Les propensions à séparer et à réunir leurs idiomes sont présentes chez tous les interviewés, mais selon des combinaisons extrêmement variées. Les uns ont tendance à dissocier leurs langues sur un plan cognitif, mais pas affectivement ; certains les associent dans les usages mais pas sur les étagères de leurs bibliothèques, etc. Les cloisonnements et décroisonnements analysés semblent d'ailleurs moins refléter des orientations personnelles que répondre à des besoins ciblés dans des contextes précis. On peut donc les considérer tous deux comme des tactiques visant à résoudre des problèmes ponctuels, à s'adapter à des situations données.

Les analyses de ce chapitre ne débouchent guère sur des pistes pédagogiques précises, mais elles peuvent aider à prévenir des conduites potentiellement stigmatisantes, en permettant de mieux comprendre quelques-unes des identifications et formes de gestion de la pluralité d'individus plurilingues. Qu'il s'agisse du terrain miné des identifications ou des (dé)cloisonnements des répertoires culturels et linguistiques, les enseignants sont encouragés à faire preuve de prudence. Le pluriculturalisme et le plurilinguisme de fait n'entraînent pas une définition de soi comme être pluriel ni des affiliations multiples.

---

<sup>80</sup> DAHLET, P., « Les identités plurilingues : enjeux globaux et partages singuliers », in MARTINEZ, P. & al. (dir.), *Plurilinguismes et Enseignement*, 2008, p. 33.

<sup>81</sup> MOORE, D., *Plurilinguismes et école*, 2006, p. 179 (elle souligne).

En outre, bien vivre sa pluralité n'exige pas qu'on se montre constamment pluriel et ce, dans tous les aspects de sa vie quotidienne. La reconnaissance de l'hétérogénéité linguistique et culturelle n'est bénéfique qu'à condition de ne pas fustiger les formes de cloisonnements qui aident certains plurilingues à (co)ordonner leur pluralité ou les identifications « par une (seule) langue » ou culture, toutes artificielles qu'elles paraissent<sup>82</sup>. Les amalgames entre « identité plurielle » et « ouverture d'esprit », entre mono-appartenances et « repli sur soi », voire « xénophobie » ne sont pas seulement inexacts<sup>83</sup>, ils peuvent s'avérer aussi nocifs que les injonctions à la mono-identification. Bref, la pluralité doit devenir et rester un droit sans se transformer en devoir.

Le plurilinguisme n'a d'ailleurs pas que des avantages aux yeux des interviewés et s'accompagne de sentiments d'illégitimité, dans les usages de langues étrangères mais aussi premières. « Peut mieux faire » pourrait être la devise de bien des plurilingues qui insistent sur leurs déboires plutôt que leurs succès. Se comparant à des monolingues experts, des bilingues équilibrés ou des polyglottes idéalisés, ils ont l'impression de ne jamais connaître assez de langues et jamais assez bien. Même l'appropriation précoce de plusieurs langues n'est pas unanimement valorisée. L'angoisse de perdre tout ou partie de leurs compétences est fréquente et on propose d'ajouter l'insécurité « mnésique » ou « mnémique » à la liste des formes d'insécurité linguistique.

Le plurilinguisme et le pluriculturalisme sont aussi dépeints comme une « richesse », une « ouverture », le moyen d'accéder à un éventail plus large de choix professionnels et de biens culturels. Dans l'ensemble, les lecteurs rencontrés se disent aussi insatisfaits de leurs plurilinguismes respectifs que satisfaits d'être plurilingues et se montrent peu tendres avec ceux qu'ils considèrent comme monolingues. Malgré son lot de troubles, les interviewés semblent préférer un plurilinguisme bancal à un monolinguisme parfait. Il leur faut donc continuer d'avancer, entre « richness » et « confusion »<sup>84</sup>, et d'entretenir plus ou moins ouvertement, avec plus ou moins de bonheur, une pluralité dont l'instabilité est le prix.

[...] la vie a passé depuis, Dieu a déserté, la conscience a fait son chemin, et avec elle l'identité – je suis ce que j'ai lu, je suis ce que j'ai vu, j'ai en moi autant d'arabe que d'espagnol et de français, je me suis multiplié dans ces miroirs jusqu'à me perdre ou me construire, image fragile, image en mouvement.<sup>85</sup>

---

<sup>82</sup> BEACCO, J.-C., *Langues et répertoire de langues*, 2005, p. 9.

<sup>83</sup> On peut se sentir appartenir à un seul groupe linguistique ou culturel sans pour autant rejeter ou éviter toute communication avec des personnes différemment affiliées, de même qu'une identification plurielle n'empêche pas de mépriser, craindre ou haïr les membres d'autres groupes que les siens.

<sup>84</sup> SETH, V., *Two Lives* [2005], 2008, p. 403. Passage cité en exergue de ce chapitre.

<sup>85</sup> ÉNARD, M., *Rue des Voleurs*, 2012, p. 236.

## CONCLUSION

*Once we accept that things are not actually uniform, we have to see the things that will not fit in any fixed frames. As soon as we start looking closely at real people in real places, we see movement. We see languages turning up in unexpected places, and not turning up where we expect them to be. We also see them taking unexpected forms.*

Monica Heller, *Bilingualism*, 2007, p. 343.

Cette étude des pratiques de lecture plurilingues d'adultes résidant en Europe de l'Ouest a permis de mettre en relief la banalité, mais aussi la complexité et la variabilité des pratiques culturelles plurilingues. Au terme de ce travail, il convient d'en reprendre les résultats transversaux et d'énoncer leurs possibles implications pour la didactique des langues et des cultures, avant d'évoquer de nouvelles perspectives de recherche.

### Rappels

Lire des livres en plusieurs langues apparaît aujourd'hui, tout au moins dans les sociétés concernées par ce travail, comme une pratique relativement courante. Cela laisse supposer que, dès lors qu'on tient compte de l'ensemble des supports lisibles, les pratiques plurilittéraires sont extrêmement banales. La mondialisation contemporaine n'en est pas le seul facteur, puisque de telles pratiques existent depuis l'invention de l'écriture. C'est sa conjugaison avec l'expansion de la scolarisation de masse qui pourrait bien être à l'origine de l'importance actuelle des pratiques de lecture plurilingues. Toujours est-il que lire en plusieurs langues "ha dejado de ser una práctica elitista, culta o reservada a unos pocos privilegiados" (« a cessé d'être une pratique élitiste, cultivée ou réservée à quelques privilégiés »)<sup>1</sup>.

Les lecteurs plurilingues ne sont pas seulement des écrivains en exil, des traducteurs professionnels et des chercheurs en littérature comparée. On en trouve de générations, d'origines sociales et de professions diverses, qui peuvent lire des romans sentimentaux, des guides de développement personnel, quand ils ne consultent pas des notices

---

<sup>1</sup> CASSANY, D., "Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica", *Lectura y Vida*, 2004, p. 7-8.



techniques, des ouvrages de médecine, de cuisine ou d'architecture. Il est plus souvent question de passer le temps dans les transports en commun ou de lire une histoire à des enfants que d'interpréter des œuvres canoniques. L'accès à une version originale donne moins lieu à exégèse qu'elle n'est une source de plaisir ou une forme de distinction culturelle, qui n'est pas toujours reconnue par les institutions scolaires. Lire en anglais, c'est "cool"<sup>2</sup> dans bien des milieux sociaux de zones non anglophones, mais lire en espagnol, en arabe, en basque, en allemand, en italien, en catalan, en japonais, etc., peut aussi être "cool". On peut parier que la mode ne passera pas de sitôt, car ces pratiques sont étroitement liées aux exigences croissantes en matière d'habiletés linguistiques sur les marchés éducatifs et professionnels. Les individus sont tenus de pouvoir étudier et travailler avec de plus en plus de langues, d'être aussi « flexibles » linguistiquement que mobiles géographiquement<sup>3</sup>.

Des pratiques autonomes de lecture de livres peuvent constituer des actes délibérés d'appropriation ou de réappropriation de langues, chez les personnes qui y trouvent certains bénéfices linguistiques, mais aussi – surtout ? – intellectuels, pratiques ou affectifs. Imprimés ou numériques, les livres ont l'avantage d'être des produits mobiles dont la circulation permet de compenser des éloignements géographiques. Lorsque les lectures sont solitaires, les lecteurs sont moins soumis à des jugements explicites ou implicites susceptibles d'accroître leur insécurité linguistique « formelle »<sup>4</sup>. C'est pour cela que la lecture est parfois préférée à des formes de communication orales ou écrites plus directes. Lire des livres peut favoriser le sentiment d'appropriation en permettant aux lecteurs de « penser dans la langue », de l'intérioriser. En stimulant l'imagination, en faisant « voyager », en dispensant des « leçons de vie », en ravivant des souvenirs, en remplaçant les individus dans des atmosphères inconnues comme des ambiances familières, les lectures de livres peuvent maintenir des relations affectives avec des langues et des cultures, encourager des décentrations, « ouvrir des horizons ».

Cependant, les pratiques de lecture de livres ont aussi leurs désavantages. Toutes les langues ne disposent pas d'une offre éditoriale large et diversifiée, circulant aisément à travers de vastes réseaux de diffusion. La dimension sonore du langage peut être moindre dans la lecture que dans d'autres pratiques. Les variétés de langues écrites ne

---

<sup>2</sup> MIURA, R., "On the Globalization of Literature", *Electronic Book Review*, 2003.

<sup>3</sup> COTS, J. M., LASAGABASTER, D. & GARRETT, P., "Multilingual policies and practices of universities in three bilingual regions in Europe", *International Journal of the Sociology of Language*, 2012, p. 10 ; DUCHÊNE, A., « Néolibéralisme, inégalités sociales et plurilinguisme », *Langage et société*, 2011, p. 81-106 ; DUCHÊNE, A. & HELLER, M., "Multilingualism and the new economy", in MARTIN-JONES, M. & al. (eds), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, 2012, pp. 369-383.

<sup>4</sup> COSTE, D., « Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique », *Atti del Convegno Valle d'Aosta regione d'Europa*, 2001, lu en ligne.

sont pas systématiquement transposables dans la communication de tous les jours. Certains genres éditoriaux – dont les bandes dessinées – sont potentiellement difficiles d'accès pour les personnes qui n'y ont pas été habituées dès l'enfance. Les lectures de longue haleine sont cognitivement coûteuses, demandent des efforts de concentration, donc une certaine forme physique et une bonne disponibilité mentale. Elles exigent du temps, denrée rare lorsqu'on a des enfants, des activités d'études ou professionnelles chronophages, voire tout simplement d'autres préférences en matière de loisirs. Le goût des livres n'a rien d'universel et lire s'avère pénible pour nombre de personnes, en quelque langue que ce soit. En outre, tous les ouvrages n'ont pas le même intérêt pour tous et des lectures sont plus décevantes ou ennuyeuses qu'autre chose. D'autres pratiques culturelles peuvent donc être privilégiées pour l'appropriation ou la réappropriation de langues et de cultures.

La discontinuité fréquente des pratiques langagières et parcours d'appropriation rend les usages des langues très variables en fonction des périodes de la vie. Une langue qu'on utilise moins qu'auparavant pourrait reprendre une place essentielle dans l'avenir. Les usages forcément déséquilibrés des langues peuvent faire naître des concurrences dans les répertoires individuels, des sentiments de culpabilité liés à l'« abandon » ou tout au moins le délaissement de telles langues au profit de telles autres. Non seulement « la connaissance des langues étrangères [...] est par définition un état précaire »<sup>5</sup>, mais cela vaut aussi pour les langues premières. Or, en oubliant des langues, on ne « perd » pas que des compétences langagières, mais également des souvenirs, des liens de sociabilité, des expériences vécues. C'est pourquoi « entretenir » leurs langues est, pour beaucoup de personnes, aussi important – parfois plus – que les apprendre. S'approprier des langues et des cultures, ce n'est pas seulement progresser, accumuler de nouveaux savoir-faire, découvrir des aspects inédits, c'est aussi raviver, rechercher, retrouver, redécouvrir, bref, se réapproprier des ressources linguistiques et culturelles.

Les pratiques de réception ne sont pas les versants « passifs » des pratiques de production, mais des pratiques langagières à part entière, faites d'actes et de choix<sup>6</sup>. Le terme « recevoir » signifie non seulement « être mis en possession de », « se voir conférer, témoigner quelque chose », mais aussi « accepter », « donner accès », « accueillir »<sup>7</sup>, c'est-à-dire « inviter ». La personne qui reçoit n'est pas qu'un destinataire, c'est aussi un hôte susceptible de prendre l'initiative de la réception.

---

<sup>5</sup> BARBIER-BOUVET, J.-F., *Babel à Beaubourg*, 1982, p. 144.

<sup>6</sup> Voir notamment : LE PAGE, R. B. & TABOURET-KELLER, A., *Acts of Identity*, 1985, p. 185.

<sup>7</sup> ATILF, *TLFI*, dep. 1990, « Recevoir » et « Réception ».

Envisagées dans leur globalité, les pratiques de lecture ne se limitent pas à des pratiques de réception. Elles sont fréquemment corrélées à des actes de production et de médiation dans des contextes publics, privés, (para-)professionnels ou d'études, à l'oral comme à l'écrit : traductions, citations, achats, cadeaux, emprunts, discussions autour des livres, prescriptions, lectures d'accompagnement, etc. Mais, bien qu'il n'y ait pas de frontière nette et étanche entre production et réception<sup>8</sup>, différents éléments incitent à les distinguer. Les pratiques des deux sortes sont inégalement réalisables en fonction des contextes : il est parfois plus facile de lire dans une langue que de la parler ou l'écrire, faute de personnes à qui s'adresser ; inversement, il peut être plus compliqué – voire impossible – de trouver des livres dans une langue que des gens avec qui discuter dans cette langue. Par ailleurs, les pratiques de réception apparaissent souvent moins compromettantes que celles de production. Dans le corpus du présent travail, les impressions de rivalités interlinguistiques et les conflits de loyauté sont surtout liés aux secondes. L'« invisibilité » et la « passivité » supposée des pratiques de réception, ainsi que leur possible réalisation en solitaire, semblent quelque peu protéger les individus des jugements ou catégorisations externes. Dans les processus de transmission linguistique, l'ambivalence des lectures aux enfants, unissant production, réception et médiation, est révélatrice de cette frontière, aussi floue soit-elle, qui peut séparer production et réception.

La dichotomie oral-écrit est elle aussi discutable<sup>9</sup>, mais on ne peut que constater les écarts importants pouvant exister entre pratiques orales et écrites dans certaines langues. L'absence de supports lisibles, le défaut de scolarisation, ainsi que des représentations tenaces sur leur caractère « oral », « pas littéraire », etc., rendent les pratiques de lecture très difficiles et parfois impossibles. Sur un plan affectif, il est également probable que lire et entendre les mêmes éléments linguistiques provoque des réactions émotionnelles différentes. Les formes de socialisation liées à l'écrit et à l'oral dans des langues données ne se recoupent pas exactement ; il n'y a donc pas lieu de croire que les pratiques orales et écrites d'une langue sont toujours symétriques.

Un certain nombre de facteurs influencent les pratiques plurilingues de lecture de livres, parmi lesquels :

- les statuts des langues et des cultures des lecteurs,
- les contextes dans lesquels ils vivent, ont vécu ou séjournent temporairement, ainsi que le degré de « localité » des langues qu'ils connaissent,

---

<sup>8</sup> HORNBERGER, N. H., "Continua of Biliteracy", *Review of Educational Research*, 1989, pp. 281-282.

<sup>9</sup> RISPAIL, M., « Littéracie », *forumlecture.ch*, 2011, p. 5-6.

- les offres éditoriales (quantités de titres et de volumes, diversité des genres, importance des traductions, etc.) disponibles dans les différentes langues et leurs présences dans les réseaux de diffusion commerciaux ou non commerciaux,
- les représentations sur les langues comme sur l'ancienneté, l'intérêt et la qualité de leurs offres éditoriales,
- la plus ou moins grande valorisation des lectures de livres dans les différents milieux sociaux fréquentés ou ciblés par les lecteurs,
- les activités d'études ou professionnelles des individus, plus ou moins exigeantes en matière de lecture,
- les réseaux de sociabilités de chacun et les rôles que les livres jouent éventuellement dans les relations amicales, amoureuses, familiales,
- les éléments du quotidien susceptibles de favoriser ou non les pratiques lectorales (modes de transport, rythmes de travail, parentalité, santé, etc.),
- l'aisance à lire dans des langues particulières, étroitement corrélée à la régularité des pratiques de lecture passées et présentes dans ces langues,
- les rapports subjectifs des individus à la lecture de livres, leurs attentes et leurs goûts en la matière, leurs appréhensions des (il)légitimités culturelles,
- les relations affectives – avec ou sans identifications – qu'ils peuvent entretenir avec leurs langues et leurs cultures.

Quoique non exhaustive, cette liste montre que les lectures ne se résument ni à des opérations cognitives, ni à des expériences esthétiques. Pour étudier les pratiques plurilingues de lecture, il faut donc aussi tenir compte de leurs aspects politiques, économiques, culturels, affectifs et identitaires, autrement dit de leurs aspects sociolinguistiques. Aucune de ces dimensions ne suffit à elle seule, car elles se révèlent, à l'analyse, fortement interdépendantes.

Si on a insisté sur les inégalités de statut des langues et des cultures, c'est que les rapports de force linguistiques et culturels sont déterminants dans les pratiques plurilittéraires. Lire un livre en basque n'est pas, matériellement et symboliquement, équivalent à lire un livre en français ou en espagnol. Le fait qu'une langue soit plutôt dominante ou dominée, tout comme le fait qu'une culture soit valorisée ou minorée, à des échelles tant locales qu'internationales, influe fortement sur les pratiques individuelles, même quand elles vont à rebours des dominations. La mondialisation a beau faire voler en éclats un certain nombre de modèles théoriques et rendre plus flagrante l'hétérogénéité des cultures, des langues et des identifications, elle n'en réduit pas pour autant les inégalités linguistiques et culturelles, ni les contraintes qui pèsent sur les choix individuels.

While negotiating diverse cultures and knowledge traditions is certainly important to become literate today, we shouldn't equate globalization with greater freedom. That identities are fluid doesn't mean that society and nations don't fix certain negative identities on minority students and discriminate against them accordingly. That cultures are mixed doesn't mean that certain values and practices aren't defined as the cultural capital required for success in mainstream institutions, including schools. That languages are hybrid doesn't mean that certain codes don't function as the linguistic capital (with a clear hierarchy of valued registers, dialects, and discourses) to obtain social and educational rewards. The global village is still stratified unequally according to differences in power and material resources (Luke 2000).<sup>10</sup>

La mondialisation a des impacts sur les pratiques langagières individuelles, mais pas de façon unilatérale et mécanique, car les individus prennent part à cette mondialisation, à travers, entre autres, leurs pratiques culturelles. Qu'ils aillent à l'encontre ou dans le sens des rapports de force, ils participent à des dynamiques locales et globales. Les réceptions « localisées » offrent, dans le monde actuel, « une situation beaucoup plus complexe et contrastée que celle qu'on pourrait prédire à partir de l'offre mondialisée »<sup>11</sup>. Les consommateurs s'approvisionnent aussi grâce à des réseaux non marchands et informels. Les usages qu'ils font des biens culturels peuvent s'écarter grandement de ceux prévus par les producteurs. Partir des pratiques culturelles fait donc apparaître une hétérogénéité que la seule étude des flux légaux de marchandises ne montre pas.

Les quantités, les possibilités matérielles et les supports de lecture sont variables, non seulement d'un individu à l'autre, mais d'une période à l'autre de la vie d'un sujet. Les goûts ne varient pas que dans le temps, mais aussi selon les langues et sont d'autant moins prévisibles que, comme l'a remarqué Karl Canvat, « il n'existe aucune corrélation stricte entre goût, plaisir et compétence »<sup>12</sup>. Les usages différenciés des

---

<sup>10</sup> « Si la négociation de différentes cultures et traditions savantes est évidemment importante aujourd'hui dans l'accès à l'écrit, il ne faut pas assimiler la mondialisation à une plus grande liberté. Que les identités soient fluides ne signifie pas que les sociétés et nations n'attribuent pas des identités dépréciées et ne discriminent pas les élèves ou étudiants minoritaires. Que les cultures soient métissées ne signifie pas que certaines valeurs et pratiques ne constituent pas le capital culturel requis pour réussir dans les institutions traditionnelles, dont les établissements scolaires. Que les langues soient hybrides ne signifie pas que certains codes ne font pas office de capital linguistique (avec une claire hiérarchie entre registres, dialectes et discours plus ou moins valorisés) permettant d'obtenir des récompenses éducationnelles et sociales. Le village global reste inégalement structuré en fonction de différences de pouvoir et de ressources matérielles (Luke 2000). » CANAGARAJAH, S. A., "Globalization, methods, and practices in periphery classroom", in BLOCK, D. & CAMERON, D. (eds), *Globalization and Language Teaching*, 2002, p. 135 (traduction M. R.).

<sup>11</sup> WARNIER, J.-P., *La Mondialisation de la culture*, 1999, p. 94-95.

<sup>12</sup> CANVAT, K., « Apprentissage de la lecture et enseignement de la littérature », in DEMOUGIN, P. & MASSOL, J.-F. (dir.), *Lecture privée et lecture scolaire*, 1999, p. 19.

langues ne sont pas plus stables et on serait bien en peine de dire à l'avance quels livres en quelles langues une personne devra ou aura le loisir de lire.

Les supports eux-mêmes ne sont pas homogènes et comportent des ressources associables à différentes (variétés de) langues et cultures. Ils mettent aussi en évidence la fréquente non-coïncidence des langues et des cultures. Les langues ne servent pas qu'à lire des ouvrages qui ont été écrits dans ces langues. Les traductions jouent des rôles non négligeables dans les pratiques de lecture d'auto-formation – y compris linguistique –, d'accompagnement, d'intégration ou de divertissement. Des documents peuvent être originaux sans être « authentiques » et « authentiques » sans être originaux. Les livres sont, de plus, caractérisés par la grande variété des genres éditoriaux pouvant exister dans des langues. Les littératures sont tout à fait dignes d'attention, mais elles ne sont pas les seules à susciter l'intérêt ou à répondre aux besoins des lecteurs autonomes.

Évolutives, limitées, complémentaires, les pratiques analysées relèvent bien du plurilinguisme et du pluriculturalisme tels qu'ils ont été décrit, en creux, à travers la « compétence plurilingue et pluriculturelle »<sup>13</sup>. Dans les usages des informateurs, les différentes langues et cultures ne sont pas étanches. Elles se mêlent, se concurrencent, s'évincent, se renforcent, se complètent, se modifient mutuellement. Les formes approchantes de plurilinguisme et les trajectoires à priori semblables ne conduisent pas aux mêmes pratiques, à des rapports identiques aux langues et aux cultures, ni aux mêmes positionnements identitaires : « il n'y a pas de déterminisme lié à une situation de contact de langues et à une configuration multi/plurilingue »<sup>14</sup>.

Les désirs d'intégration ou de réintégration sociale ne vont pas nécessairement de pair avec des affiliations aux groupes ciblés. Les marques d'identifications (nationalités, langues, cultures, noms, territoires, etc.) sont rarement concordantes chez une même personne. La pluralité intrinsèque de tout individu se manifeste différemment dans les propos et les actes de chacun. Le besoin d'unicité, le sentiment de mono-appartenance, peut être aussi fort que le refus d'être enfermé dans une seule « identité ». Un individu peut, tour à tour, envisager ses langues et cultures comme des entités séparées et comme un ensemble unifié. Les formes de cloisonnement et de décroisonnement des répertoires linguistiques et culturels présentent une infinité de combinaisons possibles décourageant les tentations typologiques ou de généralisation. Si les contextes ont indéniablement des effets sur les pratiques individuelles, ces effets ne sont pas identiques pour tous. Les pratiques plurilittéraires et langagières en général ne sont pas qu'influencées par leurs

---

<sup>13</sup> COSTE, D. & al., *Compétence plurilingue et pluriculturelle* [1997], 2009.

<sup>14</sup> COSTE, D., « Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique », *Atti del Convegno Valle d'Aosta regione d'Europa*, 2001, lu en ligne.

contextes, elles participent également à leur construction<sup>15</sup>. Bref, pour reprendre la belle expression de Michel de Certeau, « le quotidien s'invente avec mille manières de braconner »<sup>16</sup>.

## Implications

Au vu des résultats de cette étude, la lecture de livres en langues étrangères ne devrait plus être perçue comme l'acmé d'un apprentissage linguistique scolaire, le signe de l'excellente maîtrise d'une langue, mais comme une nécessité dans bien des parcours de formation et activités professionnelles, ainsi qu'une pratique de loisir relativement commune à des fins d'auto-formation, d'intégration ou de divertissement, inscrite dans des réseaux de sociabilités.

Les données analysées incitent à cesser d'opposer « la » lecture en classe ou pour la classe à « la lecture authentique ». Sous la plume de didacticiens, l'usage de cette expression témoigne de la louable intention d'accorder les lectures scolaires avec les pratiques extra-scolaires. Toutefois, leurs allusions font généralement moins référence à des pratiques effectives qu'à une image idéalisée de ce à quoi devrait ressembler la lecture de livres : privée, solitaire, silencieuse, linéaire, dépourvue de difficultés, portant sur de la fiction littéraire en version originale et, si possible, source de plaisir. Vanter « la lecture authentique » revient à promouvoir un seul modèle de lecture qui ne peut convenir à tous et exclut un grand nombre de pratiques non seulement réelles, mais souvent nécessaires. Dans la mesure où une des finalités des enseignements de langues est de former des lecteurs plurilingues autonomes – s'ils ne le sont pas déjà –, il vaudrait mieux laisser de côté cette « lecture authentique » au singulier et tâcher de rapprocher les activités en classe *de pratiques de lecture effectives* hétérogènes et imparfaites.

Dans cette optique, le rôle des enseignants est moins de prescrire les « bons » livres à lire et d'indiquer « la bonne façon » de les lire que d'encourager des choix individuels de lecture correspondant aux besoins concrets et aux centres d'intérêt des apprenants. Cela suppose d'élargir l'éventail des livres lisibles dans le cadre d'un cours de langue-s au-delà des seuls ouvrages littéraires pour adultes – ou pour adolescents lorsqu'on a affaire à un public adolescent – en version originale, que l'enseignant aurait préalablement sélectionnés. Cela induit aussi de varier les formes de lecture autorisées (linéaire ou de consultation, survolées ou approfondies, à voix haute ou silencieuses,

---

<sup>15</sup> BARRÉ-DE MINAC, C., « Contexte plurilingue et littéracie », *Synergies Algérie*, 2009, p. 164 ; NUSSBAUM, L. & UNAMUNO, V., « La compétence sociolinguistique, pour quoi faire ? », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 2006, p. 60.

<sup>16</sup> CERTEAU, M. de, *L'Invention du quotidien I* [1990], 2007, p. xxxvi.

etc.) et de favoriser les échanges autour des livres permettant aux apprenants de conseiller ou déconseiller, commenter, critiquer, débattre, autrement dit, de se positionner à leur tour en tant que prescripteurs.

Au lieu de tout exiger des livres et des apprenants, on pourrait chercher à clarifier les objectifs d'apprentissage des activités de lecture. Il faudrait notamment se demander si « lire est plus important que d'avoir lu »<sup>17</sup> ou si pouvoir dire qu'on a lu tel livre est plus important que de lire dans cette langue. Lorsque la familiarisation avec une variété de langue écrite, le développement ou l'entretien d'automatismes sont prioritaires, les lectures d'ouvrages intégraux sont justifiées. À condition de laisser le choix des supports aux lecteurs et d'accepter que des lectures régulières d'autres supports (presse, blogs, etc.) puissent, chez ceux que les livres rebutent, remplir les mêmes fonctions. Pour des lectures de longue haleine, l'intérêt et le plaisir des apprenants doivent primer sur tous les autres critères, même sur leurs « niveaux », et il faudrait leur laisser la possibilité de lire des ouvrages traduits plutôt qu'écrits dans la langue cible.

Si les activités lectorales en classe ont pour but de faire observer des procédés narratifs ou rhétoriques, des aspects culturels précis, ou d'accroître le capital culturel des apprenants par la découverte d'ouvrages (re)connus, de courtes lectures (extraits, nouvelles) suffisent. Dans ces cas, les supports peuvent être fournis tant par les enseignants que les apprenants et ce sont surtout les échanges en classe qui permettent d'atteindre ces objectifs, en stimulant des réflexions sur les variations linguistiques, les légitimités culturelles selon les milieux sociaux, les succès de certains livres dans des sociétés données, etc. Ajoutons que, pour l'acquisition de capital culturel, comme pour des exploitations à dominante culturelle (ambiances, règles sociales, éléments historiques, etc.), les traductions font souvent aussi bien l'affaire que les versions originales. Les adaptations audiovisuelles (dessins animés, séries télévisées, etc.) constituent également des supports pertinents.

Quelles que soient les activités choisies, il faut garder à l'esprit qu'on ne peut pas surveiller une lecture « libre », ni contrôler le plaisir. Cela n'empêche pas de rendre les activités de lecture aussi agréables que possible, et tant mieux si le goût de lire s'épanouit grâce à des pratiques lectorales en classe ou pour la classe. Mais on ne peut faire de l'amour des livres un critère d'évaluation – encore moins de hiérarchisation – des apprenants. Une des façons d'articuler lectures en classe et hors classe est de ne

---

<sup>17</sup> BAUDELLOT, C. & al., *Et pourtant, ils lisent...*, 1999, p. 243.



jamais perdre de vue les usages des lectures qui pourront être faits par les lecteurs au-delà de la réussite à l'examen ou de l'obtention du diplôme<sup>18</sup>.

On a montré à plusieurs reprises l'importance des pratiques culturelles autonomes, non seulement dans l'acquisition ou l'amélioration des compétences linguistiques et culturelles, mais aussi dans leur « entretien », leur « maintien ». Dans la perspective de la formation tout au long de la vie et dans tous les domaines de la vie, l'apprendre à ne pas désapprendre, l'apprendre à garder, pourrait bien devenir un enjeu majeur de l'enseignement et l'apprentissage formels. Par la diversité et la souplesse des formes d'appropriation qu'elles autorisent, les pratiques culturelles, dont la lecture de livres, sont susceptibles d'occuper une place de choix dans ce nouveau paradigme.

Tout au long de ce travail, on a vu que l'opposition entre « langues premières » et « langues étrangères », définies comme les langues apprises pendant et après l'enfance, ne suffit pas à expliquer les pratiques de lecture plurilingues. « Le lecteur en langue étrangère » n'existe pas plus que « le lecteur natif » et les performances cognitives ne sont jamais complètement isolables des expériences, forcément sociales, vécues par les individus. À elles seules, les expressions « lire en langue étrangère » et « lire en langue première » ne signifient rien. On lit dans des langues qu'on a plus ou moins l'habitude de lire, qui sont plus ou moins présentes dans notre environnement, auxquelles on est plus ou moins attaché, des langues aux offres éditoriales différentes et variablement diffusées, aux capitaux symboliques inégaux, dont la lecture n'a pas la même charge identitaire selon les lieux, les époques et les personnes. L'analyse des pratiques plurilittéraires des enquêtés met en lumière le fait que les pratiques langagières sont une question d'usages bien plus que d'héritages et que ces usages sont déséquilibrés.

Ces déséquilibres s'expliquent en grande partie par les inégalités de statut des langues et des cultures, c'est-à-dire entre groupes humains de langues ou de cultures différentes. Occulter ces inégalités, en faisant comme si toutes les langues et cultures « maternelles », toutes les langues et cultures « étrangères » étaient interchangeables, revient à bâtir des enseignements sur des pratiques fictives dans un monde idéal. Or, les apprenants ne vivent pas dans un tel monde et il leur faut, bon gré, mal gré, soit aller dans le sens, soit s'opposer aux forces dominantes, faire avec des ressources matérielles – des biens culturels en l'occurrence –, des représentations collectives, des habitudes plus ou moins ancrées et mouvantes. Qu'on le veuille ou non, « les pratiques scolaires

---

<sup>18</sup> Voir notamment : SPAËTH, V., « Identifier et articuler les compétences dans l'enseignement /apprentissage du FLE », *Revue japonaise de didactique du français*, 2007, p. 37-52.

sont des pratiques sociales »<sup>19</sup>, ce qui induit, entre autres, qu'elles doivent elles aussi « faire avec » ces inégalités ou chercher à les réduire.

L'opposition « langue maternelle » contre « langue première », au singulier, est d'autant moins adéquate qu'on serait bien en mal de trouver des individus absolument monolingues auxquels enseigner *une* langue tout à fait étrangère. C'est particulièrement évident lorsqu'on a affaire à des adolescents ou des adultes. Les exigences du monde actuel rendent nécessaire la formation des individus à plus d'une langue et plus d'une culture et, surtout, à la « gestion » de cette pluralité<sup>20</sup>. Car les plurilinguismes et pluriculturalismes ne résultent pas que d'apprentissages formels, ils sont aussi – et souvent, d'abord – les fruits de socialisations, réelles ou virtuelles, en dehors des mondes scolaires. Autrement dit, les pluralités linguistiques et culturelles sont moins des objectifs éducatifs que des réalités déjà existantes, dont les enjeux débordent largement des cadres d'apprentissage formel. Le rôle des enseignants est moins de « fabriquer » des individus plurilingues et pluriculturels que d'accompagner le déploiement de leurs plurilinguismes et pluriculturalismes respectifs, de les aider à étendre leurs répertoires hétérogènes et d'en exploiter les ressources en fonction des contextes. Les institutions éducatives et de formation peuvent également être des lieux privilégiés, non seulement d'apprentissage des normes linguistiques et culturelles, mais aussi de questionnement de ces normes et de sensibilisation aux variations<sup>21</sup>, qui encouragent l'assouplissement des usages et la réflexivité des apprentissages.

Cette façon d'envisager l'enseignement des langues et des cultures a pour corollaire une attention plus soutenue aux pratiques langagières extra-scolaires des apprenants, dont leurs pratiques culturelles plurilingues. Sans aller jusqu'à mener des enquêtes poussées sur leurs consommations culturelles, on pourrait au moins leur permettre de les évoquer et les réutiliser dans les cours de langue-s. Concernant les lectures de livres, un certain nombre d'activités déjà familières en didactique des langues (clubs de lecture, trocs de

---

<sup>19</sup> BARRÉ-DE MINAC, C., « Contexte plurilingue et littéracie », *Synergies Algérie*, 2009, p. 165.

<sup>20</sup> “In a context where cultures and codes are in flux, the project in language teaching is not to make students move from a ‘native’ language to a target language, or host culture to receiving culture. [...] We are not in fact dealing with binary languages or cultures anymore. We are simultaneously having to negotiate multiple languages and values.” (« Dans un contexte où les cultures et codes sont des flux, l'enseignement des langues n'a pas pour objectif de faire passer les élèves d'une langue “maternelle” à une langue cible, ou d'une culture d'origine à une culture d'accueil. Il ne s'agit plus de naviguer entre deux langues ou deux cultures. Nous devons constamment recourir à des langues et valeurs multiples. » traduction M. R.) CANAGARAJAH, S. A., “Globalization, methods, and practices in periphery classroom”, in BLOCK, D. & CAMERON, D. (eds), *Globalization and Language Teaching*, 2002, p. 146. Voir aussi : CASTELLOTTI, V., « Enseigner des cultures ou construire des parcours interculturels ? », in BRANCOURT, V. (mod.), « La culture dans tous ses états », *23<sup>e</sup> Rencontres Pédagogiques du Kansai*, 2009, p. 68-69.

<sup>21</sup> MARQUILLÓ LARRUY, M., « Le français “d'ailleurs” », *Le français aujourd'hui*, 2001, p. 15 ; SPAËTH, V., « Identifier et articuler les compétences dans l'enseignement /apprentissage du FLE », *Revue japonaise de didactique du français*, 2007, p. 44-45.

livres, blogs collectifs de critiques culturelles, attributions de prix, etc.) peuvent aisément s'ouvrir à des publications non littéraires et en différentes (variétés de) langues. De telles activités favorisent notamment les usages plurilingues de production et de réception, aboutissant à des produits unilingues<sup>22</sup>, ainsi que des pratiques de médiation (résumés, traductions, reformulations, promotions, etc.) – autant d'exercices essentiels dans des cursus scolaires ou universitaires, dans nombre de professions et même des échanges personnels. En outre, prêter plus d'attention aux pratiques culturelles autonomes des apprenants permettrait de construire des enseignements de langues adressés, non plus à des « apprentis lecteurs », mais à des lecteurs plurilingues.

Les dichotomies entre « L1 » et « L2 », « la culture propre » et « la culture étrangère » sont également mises à mal par la complexité des rapports que les individus entretiennent avec leurs langues et leurs cultures. Dans les années 1990, Louise Dabène a énoncé l'idée qu'une langue pouvait être « plus ou moins étrangère »<sup>23</sup>. En effet, sont-elles vraiment « étrangères », ces langues avec lesquelles les lecteurs qu'on a rencontrés « vi[vent] depuis dix ans », dont ils disent qu'elles font partie d'eux-mêmes, au point qu'ils peuvent s'y sentir « plus naturel[s] » que dans la ou les langues de leur enfance ? Sont-elles plus « étrangères » que des langues chronologiquement premières mais oubliées ou dont ils ne se servent plus depuis des décennies ?

Utiliser (entre autres) le critère chronologique de catégorisation des langues le plus fréquent en didactique a permis d'en montrer les failles, exacerbées dès lors qu'on s'intéresse aux pratiques de l'écrit. Une langue qu'on a commencé de s'appropriier à l'adolescence ou l'âge adulte ne pourra, certes, jamais devenir une langue d'enfance, mais il est possible qu'elle remplisse tous les autres critères généralement attribués aux langues premières, en termes de fréquence et d'aisance dans l'usage, d'affectivité et d'identification. Et il en va de même pour les cultures. Si l'« étrangeté » et la « familiarité » des langues et des cultures constituent un « continuum »<sup>24</sup>, si les statuts de ces langues et ces cultures dans les répertoires individuels ne sont pas figés une fois pour toutes, alors, il faudrait plutôt parler de langues et cultures « étrangères » et de langues et cultures « familières ». En sachant que ces étrangetés et familiarités ne sont

---

<sup>22</sup> NUSSBAUM, L. & UNAMUNO, V., « La compétence sociolinguistique, pour quoi faire ? », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 2006, p. 47-65 ; NUSSBAUM, L., « Interrogations didactiques sur l'éducation plurilingue », in BIGOT, V. & al., (dir.), *Vers le plurilinguisme ?*, 2013, p. 85-94. Voir aussi : MARSHALL, S. & MOORE, D., « 2B or Not 2B Plurilingual? », *TESOL Quarterly*, 2013, pp. 472-499.

<sup>23</sup> DABÈNE, L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, 1994, p. 28. Mariana Bono et Véronique Castellotti ont à leur tour critiqué les représentations figées associées aux deux catégories de langues, qui induisent qu'on ne pourrait jamais vraiment s'approprier une langue à moins de l'avoir apprise en premier. BONO, M., « Entre lo propio y lo ajeno », *Quaderna*, 2014, p. 4 ; CASTELLOTTI, V., « Centrer, innover, diversifier ? », *Les Cahiers de l'Acedle*, 2011, p. 120.

<sup>24</sup> DABÈNE, L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, 1994, p. 38.

jamais totales et qu'une même langue, une même culture peut être étrangère *et* familière pour un même individu, selon qu'on mette l'accent sur les performances communicatives, la régularité des usages, le pouvoir émotionnel ou les identifications. Loin de simplifier l'analyse des pratiques plurilingues et pluriculturelles, un tel glissement terminologique permettrait, au contraire, de mieux en appréhender la complexité. Il insisterait sur la subjectivité des rapports aux langues et aux cultures, l'imprévisibilité des comportements individuels, placés « sous le signe de l'incertitude », pour reprendre une expression de Paul Ricœur<sup>25</sup>. Mais c'est en considérant « qu'une incertitude bien gérée est plus “raisonnable” qu'une certitude naïve que les faits contrediront sans cesse »<sup>26</sup>, qu'on peut espérer adapter l'enseignement des langues et des cultures aux besoins réels de ces acteurs sociaux plurilingues que sont tous les apprenants de langue-s.

## Ouvertures

Il existe encore peu de travaux sur la mise en place d'activités plurilingues autour de la lecture de livres comme celles qu'on a évoquées plus haut. Suivre leur organisation dans des contextes bien précis ne pourrait qu'apporter de nouveaux éléments pour relier les pratiques scolaires et non scolaires, penser leurs complémentarités et contribuer à (ré)inventer d'autres façons d'enseigner et d'apprendre des langues.

Pour autant qu'on puisse en juger, les recherches sur les pratiques de lecture plurilingues n'en sont qu'à leurs balbutiements. Il resterait donc quantité d'espaces à explorer, en variant les terrains d'enquête ou en ciblant des groupes sociaux plus homogènes en termes d'âges, d'objectifs ou de situations. Par exemple, une enquête minutieuse auprès des usagers de la bibliothèque interculturelle de la Croix-Rouge à Genève aiderait à mieux connaître les pratiques plurilittéraciées de lecteurs migrants en Suisse romande. Les lectures de populations supposées « monolingues », comme les étudiants français en France, mériteraient une recherche spécifique, qui tiendrait notamment compte de leurs inscriptions disciplinaires. Les pratiques lectorales des adolescents de Catalogne, régulièrement mesurées en termes statistiques, pourraient aussi faire l'objet d'études qualitatives approfondies.

---

<sup>25</sup> RICŒUR, P., *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, 2000, p. 281.

<sup>26</sup> NARCY-COMBES, J.-P., « De la responsabilité épistémologique à contrat social », in BEACCO, J.-C. (dir.), *Éthique et politique en didactique des langues*, 2013, p. 116.

La lecture de livres n'est pas la seule pratique culturelle digne d'être observée. La lecture de périodiques (journaux, magazines, revues spécialisées) et d'autres contenus culturels en ligne, le visionnage de productions audiovisuelles, l'écoute de musique et de radio, l'usage de jeux vidéos, etc., offrent de nombreuses et passionnantes perspectives de recherches. Leur analyse permettrait de creuser des questions concernant – entre autres – les rôles des pratiques culturelles dans les transmissions familiales de langues et de cultures, les effets de la socialisation virtuelle grâce à des biens culturels, les liens entre pratiques orales et littéraciées, sur supports matériels et numériques. Les données relatives à ces pratiques culturelles, dans le corpus du présent travail, laissent penser que, dans ces domaines-là aussi, les « consommateurs » plurilingues ont bien des choses à nous apprendre. Plus on étudiera les pratiques culturelles plurilingues, plus on disposera d'éléments pour bâtir des enseignements de langues et de cultures faisant la part belle à l'autonomie et à la pluralité.

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine & PORCHER, Louis, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, 1996.
- ABÉLÈS, Marc, *Anthropologie de la globalisation*, Paris, Payot & Rivages, 2008.
- ADAM, Jean-Michel, *Langue et Littérature. Analyses pragmatiques et textuelles*, Paris, Hachette, 1991.
- AÏN, Joyce, *Identités. Entre être et avoir : qui suis-je ?*, Paris, Érès éditions, 2009.
- ALBERT, Marie-Claude & SOUCHON, Marc, *Les Textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, 2000.
- AMSELLE, Jean-Loup, *Logiques métisses. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Paris, Payot, 1990.
- ANDERSON, Benedict, *L'Imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme* [*Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, 1983], traduit de l'anglais par Pierre-Emmanuel Dauzat, Paris, La Découverte, 2002 (1<sup>ère</sup> édition : 1996).
- ANDERSON, Patrick, *La Didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Besançon, Presses universitaires franc-comtoises, 1999.
- ANDRÉ, Bernard (éd.), *Autonomie et Enseignement. Apprentissage des langues étrangères*, Paris, Didier, 1989.
- ANDRÉ-SALVINI, Béatrice (dir.), *Babylone*, Paris, Musée du Louvre /Hazan, 2008.
- ANZIEU, Didier, *Créer, détruire*, Paris, Dunod, 1996.
- APPADURAI, Arjun, *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation* [*Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, 1996], traduit de l'anglais par Françoise Bouillot, Paris, Payot & Rivages, 2001.
- ARNOLD, Albert James, KUTZINSKI, Vera M. & PHAF-RHEINBERGER, Ineke, *A history of literature in the Caribbean. Volume 2: English- and Dutch-speaking regions*, Amsterdam /Philadelphia, John Benjamins, 2001.
- AUER, Peter & WEI, Li (ed.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, Berlin, Walter de Gruyter, 2007.
- AUGÉ, Marc, *Le Sens des autres. Actualité de l'anthropologie*, Paris, Fayard, 1994.
- AUGÉ, Marc, *Pour une anthropologie de la mobilité*, Paris, Payot, 2009.
- BAHLOUL, Joëlle, *Lectures précaires. Étude sociologique sur les faibles lecteurs*, Paris, BPI /Centre Georges-Pompidou, 1987.

- BAIER, Lothar, *À la croisée des langues : du métissage culturel d'est en ouest* [*Ostwestpassagen. Kulturwandel – Sprachzeiten*, 1995], traduit de l'allemand par Marie-Hélène Desort et Peter Krauss, Arles /Montréal, Actes Sud /Leméac, 1997.
- BALIBAR, Renée, *Le Colinguisme*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 1993.
- BALLANO, Inmaculada (ed.), *Actas de las I Jornadas sobre lenguas, currículo y alumnado inmigrante*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2008. Disponible online: <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/>.
- BARAONA, Geneviève, *Littérature en dialogues*, Paris, CLE International, 2005.
- BARBIER-BOUVET, Jean-François, *Babel à Beaubourg. L'autodidaxie linguistique à la B.P.I.*, Paris, BPI, 1982. En ligne : <http://books.openedition.org/bibpompidou/624>.
- BARBOT, Marie-José, *Les Auto-apprentissages*, Paris, CLE International /VUEF, 2001.
- BARDIN, Laurence, *L'Analyse de contenu*, Paris, PUF, 1991 (1<sup>ère</sup> édition : 1977).
- BARTHES, Roland, *Le Bruissement de la langue*, Paris, Éditions du Seuil, 1984.
- BARTHES, Roland, *Le Plaisir du texte*, Paris, Éditions du Seuil, 1973.
- BAUDELLOT, Christian, CARTIER, Marie & DETREZ, Christine, *Et pourtant, ils lisent...*, Paris, Éditions du Seuil, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt, *Le Coût humain de la mondialisation* [*Globalization. The Human Consequences*, 1998], traduit de l'anglais par Alexandre Abensour, Paris, Hachette, 1999.
- BAYARD, Pierre, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*, Paris, Minuit, 2007.
- BEACCO, Jean-Claude, CHISS, Jean-Louis, CICUREL, Francine & VÉRONIQUE, Daniel (dir.), *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, 2005.
- BEACCO, Jean-Claude (dir.), *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Paris, Didier, 2013.
- BELLOS, David, *Is that a Fish in your Ear? The Amazing Adventure of Translation*, London, Penguin Books, 2012 (1<sup>st</sup> edition: Allen Lane, 2011).
- BÉNAT TACHOT, Louise & GRUZINSKI, Serge (dir.), *Passeurs culturels. Mécanismes de métissage*, Paris, Maison des sciences de l'homme /Presses universitaires de Marne-la-Vallée, 2001.
- BENHAMOU, Françoise, *L'Économie de la culture*, Paris, La Découverte, « Repères », 2001 (1<sup>ère</sup> édition : 1996).
- BERMAN, Antoine, *L'Épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*, Paris, Gallimard, « Tel », 1995 (1<sup>ère</sup> édition : 1984).
- BESSARD-BANQUY, Olivier (dir.), *Les Mutations de la lecture*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, 2012.
- BIGOT, Violaine, BRETEGNIER, Aude & VASSEUR, Marité (dir.), *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*, Paris, Archives contemporaines, 2013.
- BLANCHET, Alain & al., *L'Entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens*, Paris, Dunod, 1990 (1<sup>ère</sup> édition : Bordas, 1985).
- BLANCHET, Alain & GOTMAN, Anne, *L'Enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan /VUEF, « Sociologie 128 », 2001 (1<sup>ère</sup> édition : 1992),.

- BLANCHET, Philippe & CHARDENET, Patrick (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Archives contemporaines /AUF, 2011.
- BLANCHET, Philippe & COSTE, Daniel (dir.), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité »*. *Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan, 2010.
- BLOCK, David & CAMERON, Deborah (eds), *Globalization and Language Teaching*, London & New York, Routledge, 2002.
- BLOMMAERT, Jan, *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge & New York, Cambridge University Press, 2010.
- BOGAARDS, Paul, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier, « Langues et apprentissage des langues », 1988.
- BOIX-FUSTER, Emilie & MILIAN I MASSANA, Antoni (dir.), *Aménagement linguistique dans les pays de langue catalane*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- BOLTANSKI, Luc & MALDIDIER, Pascale, *La Vulgarisation scientifique et son public. Une enquête sur Science et Vie*, Paris, Centre de sociologie européenne, 1977.
- BONET, Lluís & NÉGRIER, Emmanuel (dir.), *La fin des cultures nationales ? Les politiques culturelles à l'épreuve de la diversité*, Paris, La Découverte, 2008.
- BOTTÉRO, Jean, *Babylone et la Bible. Entretiens avec Hélène Monsacré*, Paris, Hachette, « Pluriel », 2012 (1<sup>ère</sup> édition : Les Belles Lettres, 1994).
- BOURDIEU, Pierre, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.
- BOURDIEU, Pierre, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Éditions du Seuil, 1994.
- BOURDIEU, Pierre (dir.), *La Misère du monde*, Paris, Éditions du Seuil, « Points essais », 1998 (1<sup>ère</sup> édition : 1993).
- BOURDIEU, Pierre, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Éditions du Seuil, « Points essais », 2001.
- BOURGAIN, Dominique & PAPO, Éliane, *Littérature et communication en classe de langue*, Paris, Didier /Hatier, 1989.
- BOYARIN, Jonathan (ed.), *The Ethnography of Reading*, Berkeley & Los Angeles, University of California Press, 1993.
- BRAUDEL, Fernand, *La Dynamique du capitalisme*, Paris, Flammarion, « Champs », 1988 (1<sup>ère</sup> édition : Arthaud, 1985).
- BRETON, Roland, *Atlas des langues du monde*, Paris, Autrement, 2003.
- BUCH, Esteban, BURGOS, Martine & EVANS, Christophe, *Sociabilités du livre et communautés de lecteurs. Trois études sur la sociabilité du livre*, Paris, BPI /Centre Georges-Pompidou, 1996.
- CAHEN, Claude, *L'Islam. Des origines au début de l'Empire ottoman*, Paris, Hachette Littératures, « Pluriel /Histoire », 1997 (1<sup>ère</sup> édition : 1968).
- CALVET, Louis-Jean, *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Paris, Payot, « Petite bibliothèque Payot », 1979 (1<sup>ère</sup> édition : 1974).



- CALVET, Louis-Jean, *La Sociolinguistique*, Paris, PUF, 1993.
- CALVET, Louis-Jean, *Le Marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon, 2002.
- CALVET, Louis-Jean, *Essais de linguistique. La langue est-elle une invention des linguistes ?*, Paris, Plon, 2004.
- CANAGARAJAH, Suresh (ed.), *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*, Mahwah & London, Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- CASANOVA, Pascale, *La République mondiale des Lettres*, Paris, Éditions du Seuil, 1999.
- CASTELLOTTI, Véronique (dir.), *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations*, Rouen, Presses universitaires de Rouen, 2001.
- CASTELLOTTI, Véronique (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles, EME, « Proximités », 2013.
- CAVALLO, Guglielmo & CHARTIER, Roger (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Éditions du Seuil, 1997.
- CERTEAU, Michel de, *La Culture au pluriel*, Paris, Christian Bourgois Éditeur, 1980 (1<sup>ère</sup> édition : UGE, 1974).
- CERTEAU, Michel de, *L'Invention du quotidien I. Arts de faire*, Paris, Gallimard, « Folio essais », 2007 (1<sup>ère</sup> édition : 1990).
- CHARPENTIER, Isabelle (dir.), *Comment sont reçues les œuvres. Actualités des recherches en sociologie de la réception et des publics*, Grane, Créaphis, 2006.
- CHARTIER, Anne-Marie & HÉBRARD, Jean (dir.), *Discours sur la lecture (1880-1980)*, Paris, BPI /Centre Georges-Pompidou, 1990.
- CHARTIER, Roger, *L'Ordre des livres. Lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre XIV<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Alinéa, 1992.
- CHARTIER, Roger (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris, Payot, 1993.
- CHARTIER, Roger, *Écouter les morts avec les yeux*, Paris, Collège de France /Fayard, 2008.
- CHARTIER, Roger & MARTIN, Henri-Jean (dir.), *Histoire de l'édition française I. Le livre conquérant : du Moyen Âge au milieu du XVII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Promodis, 1983.
- CHARTIER, Roger & MARTIN, Henri-Jean (dir.), *Histoire de l'édition française II. Le livre triomphant : 1660-1830*, Paris, Promodis, 1984.
- CHARTIER, Roger & MARTIN, Henri-Jean (dir.), *Histoire de l'édition française III. Le temps des éditeurs : du Romantisme à la Belle Époque*, Paris, Promodis, 1985.
- CHARTIER, Roger & MARTIN, Henri-Jean (dir.), *Histoire de l'édition française IV. Le livre concurrencé : 1900-1950*, Paris, Promodis, 1986.
- CHAUDRON, Martine & SINGLY, François de (dir.), *Identité, lecture, écriture*, Paris, BPI /Centre Georges-Pompidou, « Études et recherche », 1993.
- CHISS, Jean-Louis, DAVID, Jacques & REUTER, Yves (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, 2008 (1<sup>ère</sup> édition : 2005).
- CICUREL, Francine, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1997.

- CLAUDEL, Chantal, VON MÜNCHOW, Patricia, PORDEUS RIBEIRO, Michele, PUGNIÈRE-SAAVEDRA, Frédéric & TRÉGUER-FELTEN, Geneviève (dir.), *Cultures, discours, langages. Nouveaux abordages*, Limoges, Lambert-Lucas, 2013.
- COIRIER, Pierre, GAONAC'H, Daniel & PASSERAULT, Jean-Michel, *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Armand Colin /Masson, 1996.
- MOCHET, Marie-Anne, BARBOT, Marie-José, CASTELLOTTI, Véronique, CHISS, Jean-Louis, DEVELOTTE, Christine & MOORE, Danièle (dir.), *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, Lyon, École normale supérieure, 2005.
- COLLOVALD, Annie & NEVEU, Erik, *Lire le noir. Enquête sur les lecteurs de récits policiers*, Paris, BPI /Centre Georges-Pompidou, 2004.
- CORNAIRE, Claudette, *Le Point sur la lecture*, Paris, CLE International, « Didactique des langues étrangères », 1999 (1<sup>ère</sup> édition : CEC, 1991).
- COSTE, Daniel (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Didier /Hatier, 1994.
- COSTE, Daniel (dir.), *Les Langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*, Bruxelles, E.M.E. & InterCommunications, 2013.
- COUPLAND, Nikolas (ed.), *The Handbook of Language and Globalization*, Malden & Oxford, Blackwell Publishing Ltd, 2010.
- CUQ, Jean-Pierre (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, ASDIFLE /CLE International, 2003.
- CYR, Paul & GERMAIN, Claude, *Les Stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, 1998.
- DABÈNE, Louise, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*, Paris, Hachette, 1994.
- DABÈNE, Louise (dir.), *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes : « Actes des 4<sup>e</sup> Journées d'études Galatea »*, Grenoble, CDL /Lidilem, 1994. En ligne : <http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/pub.htm>.
- DARNTON, Robert, *Apologie du livre. Demain, aujourd'hui, hier [The Case for Books. Past, Present, and Future, 2009]*, traduit de l'anglais par Jean-François Sené, Paris, Gallimard, 2011.
- DEHAENE, Stanislas, *Les Neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob, 2007.
- DE LUCA, Erri, *Première heure [Ora prima, 1997]*, traduit de l'italien par Danièle Valin, Paris, Payot & Rivages, « Petite bibliothèque », 2003 (1<sup>ère</sup> édition : 2000).
- DEMOUGIN, Françoise (dir.), *Lire dans la langue de l'autre*, Montpellier, Université Montpellier 3, 2006.
- DEMOUGIN, Patrick & MASSOL, Jean-François (dir.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*, Grenoble, Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Grenoble, 1999.
- DEPREZ, Christine, *Les Enfants bilingues. Langues et familles*, Saint-Cloud /Paris, CREDIF /Didier, 1999.
- DERVIN, Fred, *Impostures interculturelles*, Paris, L'Harmattan, 2011.

- DESLAURIERS, Jean-Pierre (dir.), *Méthodes de la recherche qualitative*, Sillery, Presses de l'université du Québec, 1987.
- DGLFLF, *États généraux du multilinguisme. Livret 1 : versions originales*, Paris, ministère de la Culture et de la Communication, 2008. Disponible en ligne : <http://www.dglflf.culture.gouv.fr/publications/publications.htm>.
- DGLFLF, *États généraux du multilinguisme. Livret 2 : traductions*, Paris, ministère de la Culture et de la Communication, 2008.
- DONNAT, Olivier, *Les Pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Enquête 2008*, Paris, La Découverte /ministère de la Culture et de la Communication, 2009.
- DUONG, Thu Huong, *Sanctuaire du cœur* [titre original non précisé], traduit du vietnamien par Phuong Dang Tran, Paris, Sabine Wespieser Éditeur, 2011.
- ECO, Umberto, *Lector in fabula. Le Rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs* [*Lector in fabula*, 1979], traduit de l'italien par Myriem Bouzaher, Paris, Le Livre de Poche, 1989 (1<sup>ère</sup> édition : Grasset, 1985).
- ECO, Umberto, *Le Nom de la rose* [*Il Nome della Rosa*, 1980], traduit de l'italien par Jean-Noël Schifano, Paris, Le Livre de Poche, 1983 (1<sup>ère</sup> édition : Grasset, 1982).
- ELIAS, Norbert, *La Dynamique de l'Occident* [*Über den Prozess der Zivilisation*, 1939, 1969], traduit de l'allemand par Pierre Kamnitzer, Paris, Pocket, 2003 (1<sup>ère</sup> édition : Calmann-Lévy, 1975).
- ELIAS, Norbert, *Qu'est-ce que la sociologie ?* [*Was ist Soziologie?*, 1970], traduit de l'allemand par Yasmin Hoffman, La Tour d'Aigues, L'Aube, 1991 (1<sup>ère</sup> édition : Pandora, 1981).
- ELIAS, Norbert, *La Société des individus* [*Die Gesellschaft der Individuen*, 1987], traduit de l'allemand par Jeanne Étoré, Paris, Fayard, 1991.
- ELIAS, Norbert, *Au-delà de Freud. Sociologie, psychologie, psychanalyse* [recueil], textes traduits de l'anglais et de l'allemand par Nicolas Guilhot, Marc Joly et Valentine Meunier, Paris, La Découverte, 2010.
- ÉNARD, Mathias, *Rue des Voleurs*, Arles, Actes Sud, 2012.
- EVANS, Christophe (dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet. Livre, presse, bibliothèques*, Paris, Cercle de la librairie, 2011.
- EXTENSIVE READING FOUNDATION (THE), *Guide to Extensive Reading*, unknown city, The Extensive Reading Foundation, 2011. Available at: [www.erfoundation.org](http://www.erfoundation.org).
- FABIANI, Jean-Louis & SOLDINI, Fabienne, *Lire en prison*, Paris, BPI /Centre Georges-Pompidou, 1995.
- FEBVRE, Lucien & MARTIN, Henri-Jean, *L'Apparition du livre*, Paris, Albin Michel, 1958.
- FERRÉOL, Gilles & JUCQUOIS, Guy (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin /VUEF, 2003.
- FÉRRIZ ROURE, Teresa, *La edición catalana en México* [edición digital], Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001 (1<sup>ère</sup> edición: El Colegio de Jalisco, 1998). Disponible en la web: <http://www.cervantesvirtual.com>.
- FLICHY, Patrice, *Le Sacre de l'amateur*, Paris, Éditions du Seuil /La République des idées, 2010.

- FRAISSE, Emmanuel (dir.), *Les Étudiants et la Lecture*, Paris, PUF, 1993.
- FRAISSE, Emmanuel, *Littérature et mondialisation*, Paris, Honoré Champion, 2012.
- FRAISSE, Emmanuel & MOURALIS, Bernard, *Questions générales de littérature*, Paris, Éditions du Seuil, « Points essais », 2001.
- FURET, François & OZOUF, Jacques, *Lire et Écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, tome I, Paris, Éditions de Minuit, 1977.
- GALISSON, Robert & COSTE, Daniel (dir.), *Dictionnaire de la didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.
- GALLISSOT, René (dir.), *Pluralisme culturel en Europe. Culture(s) européenne(s) et culture(s) des diasporas*, Paris, L'Harmattan, 1993.
- GAONAC'H, Daniel, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier /Hatier, 1991.
- GARCIA, Ofelia, *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century: a global Perspective*, Malden, Wiley Blackwell, 2009.
- GARCIA, Ofelia, SKUTNABB-KANGAS, Tove & TORRES- GUZMAN, Maria E. (ed.), *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization*, Avon, Multilingual Matters, 2006.
- GARDIEN, Claude-Michèle, LADEFROUX, Raymonde & PETIT, Michèle (dir.), *Lecteurs en campagnes. Les ruraux lisent-ils autrement ?*, Paris, BPI /Centre Georges-Pompidou, 1993.
- GASQUET, Axel & SUAREZ, Modesta (dir.), *Écrivains multilingues et écritures métisses. L'hospitalité des langues*, Clermont-Ferrand, Presses de l'université Blaise Pascal, 2007.
- GENETTE, Gérard, *Seuils*, Paris, Éditions du Seuil, 1987.
- GERMAIN, Claude, *Évolution de l'enseignement des langues. 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, 1993.
- GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin, *Les Enquêtes sociologiques. Théorie et pratique*, Paris, Armand Colin, 1991.
- GHOSH, Amitav, *Dancing in Cambodia and other Essays* [2002], New Delhi, Penguin Books India, 2008.
- GIARD, Luce & JACOB, Christian (dir.), *Des Alexandries I. Du livre au texte*, Paris, Bibliothèque nationale de France, 2001.
- GODARD, Anne, HAVARD, Anne-Marie & ROLLINAT-LEVASSEUR, Ève-Marie (dir.), *L'Expérience de lecture et ses médiations. Réflexions pour une didactique*, Paris, Riveneuve, 2011.
- GOHARD-RADENKOVIC, Aline (dir.), *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue*, Berne, Peter Lang, 2005.
- GOETHE INSTITUT & THE BRITISH COUNCIL, ENS-CREDIF, *Lire en langue étrangère*, Paris, Didier Érudition, 1996.
- GOODY, Jack, *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage* [*The Domestication of the Savage Mind*, 1977], traduit de l'anglais et présenté par Jean Bazin et Alban Bensa, Paris, Éditions de Minuit, 1979.

- GRALL, Catherine & MACÉ, Marielle (dir.), *Devant la fiction, dans le monde*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009.
- GROSSMANN, Francis & SIMON, Jean-Pascal (dir.), *Lecture à l'université. Langue maternelle, seconde et étrangère*, Berne, Peter Lang, 2004.
- GROUX, Dominique & HOLEC, Henri (dir.), *Une identité plurielle. Mélanges offerts à Louis Porcher*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- GRUZINSKI, Serge, *La Pensée métisse*, Paris, Fayard, 1999.
- GUEUNIER, Nicole (dir.), *Lecture des textes et enseignement du français*, Paris, Hachette, 1974.
- HALBWACHS, Maurice, *La Mémoire collective*, Paris, Albin Michel, 1997 (1<sup>ère</sup> édition : PUF, 1950).
- HALL, Stuart, *Identités et Cultures. Politiques des cultural studies* [recueil], édition établie par Maxime Cervulle, traduit de l'anglais par Christophe Jaquet, Paris, Éditions Amsterdam, 2008.
- HALL, Stuart & DU GAY, Paul (eds), *Questions of Cultural Identity*, London, Sage, 2003 (1<sup>st</sup> edition: 1996).
- HEILBRUNN, Benoît, *La Consommation et ses sociologies*, Paris, Armand Colin, 2010 (1<sup>ère</sup> édition : 2005).
- HELLER, Monica (ed.), *Bilingualism: a Social Approach*, New York, Palgrave MacMillan, 2007.
- HELLER-ROAZEN, Daniel, *Écholalias. Essai sur l'oubli des langues* [*Echolalias: On the Forgetting of Language*, 2005], traduit de l'anglais par Justine Landau, Paris, Éditions du Seuil, 2007.
- HÉLOT, Christine, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- HERRENSCHMIDT, Clarisse, *Les Trois Écritures. Langue, nombre, code*, Paris, Gallimard, 2007.
- HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence (dir.), *L'Invention de la tradition* [*The Invention of Tradition*, 1983], traduit de l'anglais par Christine Vivier, Paris, Éditions Amsterdam, 2012 (1<sup>ère</sup> édition : 2006).
- HOFFMAN, Eva, *Une vie entre les mots* [*Lost in Translation: Life in a New Language*, 1989], traduit de l'anglais par Françoise Brodsky, Paris, Les Belles Lettres, 1992.
- HOLTZER, Gisèle & LEBAUD, Daniel (dir.), *Parcours, traces autour du texte et des langues. Mélanges offerts à Marc Souchon*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2009.
- HORELLOU-LAFARGUE, Chantal & SEGRÉ Monique, *Sociologie de la lecture*, Paris, La Découverte, « Repères », 2003.
- HUSTON, Nancy, *Nord perdu*, Arles, Actes Sud, « Babel », 2004 (1<sup>ère</sup> édition : 1999).
- HYMES, Dell H., *Vers la compétence de communication* [recueil, 1973-1982], traduit de l'anglais par France Mugler, Paris, Didier, 1991.
- IRIBARNE, Philippe d' (dir.), *Cultures et mondialisation. Gérer par-delà les frontières*, Paris, Éditions du Seuil, 2002 (1<sup>ère</sup> édition : 1998).

- ISER, Wolfgang, *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique* [*Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, 1976], traduit de l'allemand par Evelyne Sznycer, Liège, Mardaga, 1997 (1<sup>ère</sup> édition : 1985).
- JACOB, Christian (dir.), *Des Alexandries II. Les métamorphoses du lecteur*, Paris, Bibliothèque nationale de France, 2003.
- JACQUEMOND, Richard, *Entre scribes et écrivains. Le champ littéraire dans l'Égypte contemporaine*, Arles, Actes Sud, 2003.
- JAUSS, Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception* [recueil d'articles], traduit de l'allemand par Claude Maillard, Paris, Gallimard, « Tel », 1990 (1<sup>ère</sup> édition : 1978).
- JEAN, Georges, *L'Écriture. Mémoire des hommes*, Paris, Gallimard, « Découvertes », 2001 (1<sup>ère</sup> édition : 1987).
- JOUBE, Vincent, *L'Effet-Personnage dans le roman*, Paris, PUF, 1992.
- JOUBE, Vincent, *La Lecture*, Paris, Hachette, 1993.
- JOUBE, Vincent (dir.), *L'Expérience de lecture*, Paris, L'Improviste, 2005.
- JOZSA, Pierre & LEENHARDT, Jacques, *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture*, Paris, L'Harmattan, 1999 (1<sup>ère</sup> édition : Le Sycomore, 1982).
- JUDET DE LA COMBE, Pierre & WISMANN, Heinz, *L'Avenir des langues. Repenser les Humanités*, Paris, Le Cerf, 2004.
- KAHN, Alain & RICHARD, Olivier, *Les Chroniques de Player One. Vingt ans de jeu vidéo et de manga*, Boulogne-Billancourt, Pika Éditions, 2010.
- KAPLAN, Robert B. (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics. Second Edition*, Oxford & New York, Oxford University Press, 2010.
- KARAFIÁH, Judit & ROPARS, Marie-Claire (dir), *Pluralité des langues et mythe du métissage. Parcours européen*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 2004.
- KILITO, Abdelfattah, *Je parle toutes les langues, mais en arabe*, Arles, Actes Sud, 2013.
- KRAMSCH, Claire, *The Multilingual Subject. What foreign language learners say about their experience and why it matters*, Oxford & New York, Oxford University Press, 2009.
- KRAMSCH, Claire, LÉVY, Danielle & ZARATE, Geneviève (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Archives contemporaines, 2008.
- LABOV, William, *Sociolinguistique* [*Sociolinguistic Patterns*, 1972], traduit de l'anglais par Alain Kihm, Paris, Éditions de Minuit, 2007 (1<sup>ère</sup> édition : 1976).
- LACHAUD, Denis, *J'apprends l'hébreu*, Arles, Actes Sud, 2011.
- LAFONT, Robert (dir.), *Anthropologie de l'écriture*, Paris, Centre Georges-Pompidou, 1984.
- LAGARDE, Christian, *Identité, langue et nation. Qu'est-ce qui se joue avec les langues ?*, Canet, Trabucaire, 2008.
- LAGARDE, Christian (dir.), *Les Défis de la Catalogne au tournant du siècle (1996-2006)*, Perpignan, Presses universitaires de Perpignan, 2008.
- LAHIRE, Bernard, *L'Invention de l'« illettrisme »*, Paris, La Découverte, 1999.
- LAHIRE, Bernard, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Hachette Littératures, 2001 (1<sup>ère</sup> édition : Nathan, 1998).

- LAHIRE, Bernard, *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004.
- LAHIRE, Bernard, *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*, Paris, Éditions du Seuil, 2012.
- LARDELLIER, Pascal (dir.), *Des cultures et des hommes. Clés anthropologiques pour la mondialisation*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- LATOUCHE, Serge, *L'Occidentalisation du monde*, Paris, La Découverte, « Poche /Essais », 2005 (1<sup>ère</sup> édition : 1989).
- LE BRIS, Michel & ROUAUD, Jean (dir.), *Pour une littérature-monde*, Paris, Gallimard, 2007.
- LEBRUN, Monique (dir.), *Les Pratiques de lecture des adolescents québécois*, Sainte-Foy, Multi-Mondes, 2004.
- LE PAGE, Robert B. & TABOURET-KELLER, Andrée, *Acts of Identity. Creole-based approaches to language and ethnicity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- LIPOVETSKY, Gilles & SERROY, Jean, *La Culture-monde. Réponse à une société désorientée*, Paris, Odile Jacob, 2008.
- LÜDI, Georges & PY, Bernard, *Être bilingue*, Berne, Peter Lang, 2003 (1<sup>ère</sup> édition : 1986).
- MAALOUF, Amin, *Le Rocher de Tanios*, Paris, Le Livre de Poche, 1996 (1<sup>ère</sup> édition : Grasset, 1993).
- MACÉ, Marielle, *Façons de lire, manières d'être*, Paris, Gallimard, 2011.
- MACEDO, Ana Gabriela, MENDES DE SOUSA, Carlos & MOURA, Vítor (dir.), *Vozes, discursos e identidades em conflito*, Famalicão, Universidade do Minho, 2011. On-line: <http://ceh.ilch.uminho.pt/ficheiros/infocehum27.pdf>.
- MAINGUENEAU, Dominique, *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Armand Colin, 2005 (1<sup>ère</sup> édition : Bordas, 1990).
- MANGUEL, Alberto, *A History of Reading*, New York, Penguin Books, 1997 (1<sup>st</sup> publication: HarperCollins Publishers, 1996) [*Une histoire de la lecture*, traduction de Christine Le Bœuf, Arles, Actes Sud, « Babel » 2000].
- MARGERIE, Charles de & PORCHER, Louis, *Des media dans les cours de langues*, Paris, CLE International, 1981.
- MARSÉ, Juan, *El amante bilingüe*, Barcelona, Random House Mondadori, “DeBolsillo”, 2007 (1<sup>ra</sup> edición: 1990).
- MARTEL, Frédéric, *Mainstream. Enquête sur cette culture qui plaît à tout le monde*, Paris, Flammarion, 2010.
- MARTIN, Henri-Jean, *Les Métamorphoses du livre*, entretiens avec Jean-Marc Chatelain et Christian Jacob, Paris, Albin Michel, 2004.
- MARTINEZ, Pierre, MOORE, Danièle & SPAËTH, Valérie (coord.), *Plurilinguismes et Enseignement. Identités en construction*, Paris, Riveneuve, 2008.
- MARTIN-JONES, Marilyn & JONES, Kathryn (eds), *Multilingual Literacies. Reading and writing different worlds*, Amsterdam /Philadelphia, John Benjamins, 2000.
- MARTIN-JONES, Marilyn, BLACKLEDGE, Adrian & CREESE, Angela (eds), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, Oxon & New York, Routledge, 2012.

- MARTINS, Daniel, *Les Facteurs affectifs dans la compréhension et la mémorisation de textes*, Paris, PUF, 1993.
- MATHEWS, Gordon, *Global culture /Individual Identity. Searching for home in the cultural supermarket*, London & New York, Routledge, 2000.
- MATTELART, Armand, *La Mondialisation de la communication*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 1998.
- MATTELART, Tristan (dir.), *Médias, migrations et cultures transnationales*, Bruxelles, De Boeck, 2007.
- MAUGER, Gérard, POLIAK, Claude F. & PUDAL, Bernard, *Histoires de lecteurs*, Paris, Nathan, 1999.
- MAY, Stephen & HORNBERGER, Nancy H. (eds), *Encyclopedia of Language and Education. 2<sup>nd</sup> Edition. Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education*, New York, Springer US, 2008.
- MAZETTI, Katarina, *Le Mec de la tombe d'à côté* [*Grabben i graven bredvid*, 1998], traduit du suédois par Lena Grumbach & Catherine Marcus, Arles, Actes Sud, « Babel », 2011 (1<sup>ère</sup> édition : Gaïa, 2006).
- MENGESTU, Dinaw, *The Beautiful Things that Heaven bears*, New York, Riverhead Books, 2007 [*Les belles choses que porte le ciel*, traduit par Anne Wicke, Paris, Albin Michel, 2007].
- MERMIER, Franck, *Le Livre et la Ville. Beyrouth et l'édition arabe*, Arles, Actes Sud, 2005.
- MESTHRIE, Rajend (ed.), *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011.
- MEUR, Diane, *La Vie de Mardochée de Löwenfels écrite par lui-même*, Paris, Sabine Wespieser Éditeur, 2002.
- MEUR, Diane, *Les Vivants et les Ombres*, Paris, Sabine Wespieser Éditeur, 2007.
- MICHON, Jacques & MOLLIER, Jean-Yves (dir.), *Les Mutations du livre et de l'édition dans le monde du XVIII<sup>e</sup> siècle à l'an 2000. Actes du colloque international Sherbrooke 2000*, Sainte-Foy /Paris, Presses de l'Université Laval /L'Harmattan, 2001.
- MIZUBAYASHI, Akira, *Une langue venue d'ailleurs*, Paris, Gallimard, 2011.
- MOIRAND, Sophie & PEYTARD, Jean, *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*, Paris, Hachette, 1992.
- MOIRAND, Sophie, *Situations d'écrit. Compréhension /production en français langue étrangère*, Paris, CLE International, 1979.
- MOLLIER, Jean-Yves, *La Lecture et ses publics à l'époque contemporaine. Essais d'histoire culturelle*, Paris, PUF, 2001.
- MOLLIER, Jean-Yves (dir.), *Où va le livre ? Edition 2007-2008*, Paris, La Dispute, 2007 (1<sup>ère</sup> édition : 2001).
- MOORE, Danièle (dir.), *Les Représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, 2001.
- MOORE, Danièle, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, 2006.
- MOORE, Danièle & CASTELLOTTI, Véronique (dir.), *La Compétence plurilingue. Regards francophones*, Berne, Peter Lang, 2008.



- NORTON, Bonny & TOOHEY, Kelleen (eds), *Critical pedagogies and language learning*, New York, Cambridge University Press, 2004.
- OLAZIREGI, Mari Jose (dir.), *Histoire de la littérature basque*, Bilbao, Université du Pays Basque, 2011. En ligne sur le site : [www.basqueliterature.com](http://www.basqueliterature.com).
- OLSON, David R., *L'Univers de l'écrit* [*The World on Paper*, 1994], traduit de l'anglais par Yves Bonin, Paris, Retz, 1998.
- OULITSKAÏA, Ludmila, *Sonietchka* [*Sonetchka*, 1992], traduit du russe par Sophie Benech, Paris, Gallimard, « Folio », 2001 (1<sup>ère</sup> édition : 1996).
- OULITSKAÏA, Ludmila, *Sincèrement vôtre, Chourik* [*Iskrenne vach Chourik*, 2004], traduit du russe par Sophie Benech, Paris, Gallimard, « Folio », 2006 (1<sup>ère</sup> édition : 2005).
- PASCAL, Pierre, *Dostoïevski. L'homme et l'œuvre*, Lausanne, L'Âge d'homme, « Agora », 1985 (1<sup>ère</sup> édition : 1970).
- PAVEL, Thomas, *Univers de la fiction* [*Fictional Worlds*, 1986], traduit et remanié par l'auteur, Paris, Éditions du Seuil, 1986.
- PAVLENKO, Aneta (ed.), *Bilingual Minds. Emotional experience, expression, and representation*, Clevedon, Multilingual Matters, 2006.
- PAVLENKO, Aneta & BLACKLEDGE, Adrian (eds), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, Clevedon, Multilingual Matters, 2004.
- PENNAC, Daniel, *Comme un roman*, Gallimard, « Folio », 2002 (1<sup>ère</sup> édition : 1992).
- PENNYCOOK, Alastair, *Language as a Local Practice* [ePub version], Oxon & New York, Routledge, 2010.
- PEREC, Georges, *Penser /Classer*, Paris, Hachette, 1985.
- PERREGAUX, Christiane, *Les Enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Berne, Peter Lang, 1994.
- PETIT, Michèle, *Éloge de la lecture. La construction de soi*, Paris, Belin, 2002.
- PICARD, Michel, *La Lecture comme jeu*, Paris, Éditions de Minuit, 1986.
- PIÉGAY-GROS, Nathalie (dir.), *Le Lecteur*, Paris, GF Flammarion, 2002.
- PERROT, Jean, *Mondialisation et littérature de jeunesse*, Paris, Cercle de la Librairie, 2008.
- POISSONNIER, Ariane & SOURNIA, Gérard, *Atlas mondial de la francophonie*, Paris, Autrement, 2006.
- PORCHER, Louis, *Le Français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, CNDP /Hachette, 1995.
- POULAIN, Martine (dir.), *Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine*, Paris, Cercle de la Librairie, 1988.
- PRETCELLE, Martine A., *L'Éducation interculturelle*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2013 (1<sup>ère</sup> édition : 1999).
- PRUDENT, Lambert Félix, TUPIN, Frédéric & WHARTON, Sylvie (dir.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang, 2005.
- POLLET, Marie-Christine & ROSIER, Laurence (dir.), *Les mauvais genres en classe de français ? Retour sur la question*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2007.

- RANCIÈRE, Jacques, *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, 10/18, 2004 (1<sup>ère</sup> édition : Fayard, 1987).
- REUTER, Yves (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. 3<sup>e</sup> édition*, Bruxelles, De Boeck, 2013.
- RICŒUR, Paul, *Temps et récit III. Le Temps raconté*, Paris, Éditions du Seuil, « Points essais », 1991 (1<sup>ère</sup> édition : 1985).
- RICŒUR, Paul, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Éditions du Seuil, 2000.
- RICŒUR, Paul, *Sur la traduction*, Paris, Bayard, 2004.
- ROHÉ, Oliver, *Défaut d'origine*, Paris, Allia, 2003.
- ROMAINE, Suzanne, *Bilingualism* [1989], Oxford, Blackwell Publishers, 1995.
- RUSHDIE, Salman, *Patries imaginaires. Essais et critiques 1981-1991* [*Imaginary Homelands: Essays and Criticism, 1981-1991*, 1991], traduit de l'anglais par Aline Chatelin, Paris, Christian Bourgois, 1993.
- SAPIRO, Gisèle (dir.), *Translatio. Le marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*, Paris, CNRS Éditions, 2008.
- SAPIRO, Gisèle (dir.), *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*, Paris, Nouveau Monde, 2009.
- SAPIRO, Gisèle (dir.), *L'Espace intellectuel en Europe. De la formation des États-nations à la mondialisation XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, Paris, La Découverte, 2009.
- SCHAEFFER, Jean-Marie, *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, Paris, Éditions du Seuil, 1989.
- SCHIFFRIN, André, *L'Édition sans éditeurs* [*The Business of Books: How the International Conglomerates Took Over Publishing and Changed the Way We Read*, 2000], traduit de l'anglais par Michel Luxembourg, Paris, La Fabrique, 1999.
- SCHIFFRIN, André, *L'Argent et les Mots* [*Words and Money*, 2010], traduit de l'anglais par Éric Hazan, Paris, La Fabrique, 2010.
- SCHLÄPFER, Robert (dir.), *La Suisse aux quatre langues* [*Die Viersprachige Schweiz*, 1982], adapté et traduit de l'allemand sous la direction de Pierre Knecht & Christian Rubattel, Genève, Éditions Zoé, 1985.
- SENÉ, Jean-François & SI YAN, Jin, *La Lecture*, Paris, Desclée de Brouwer, 2012.
- SÉOUD, Amor, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Didier /Hatier, 1997.
- SETH, Vikram, *Two Lives*, London, Little - Brown, 2008 (1<sup>st</sup> edition: 2005).
- SÉVERAC, Pascal (dir.), *Lire et écrire*, Auxerre, Sciences humaines, 2007.
- SIMONIN, Jacky & WHARTON, Sylvie (dir.), *Sociolinguistique des langues en contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, Presses de l'ENS, 2013.
- SINGLY, François de, *L'Enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan /SEJER, « Sociologie 128 », 2004 (1<sup>ère</sup> édition : 1992).
- SOUCHON, Marc (dir.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, Besançon, Centre de linguistique appliquée /Université de Franche-Comté, 1998.
- STRATILAKI, Sofia, *Discours et représentations du plurilinguisme*, Francfort, Peter Lang, 2011.

- STREET, Brian & HORNBERGER, Nancy H. (eds), *Encyclopedia of Language and Education. 2<sup>nd</sup> Edition. Volume 2: Literacy*, New York, Springer US, 2008.
- STYRON, William, *Sophie's Choice*, 1976, London, Corgi Books, 1981 (1<sup>st</sup> edition: Cape Edition, 1979).
- SÜSELBECK, Kirsten, MÜHLSCHLEGEL Ulrike & MASSON, Peter (eds), *Lengua, nación e identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina*, Berlin, Ibero-Amerikanisches Institut P.K., 2008.
- SVENBRO, Jesper, *Phrasikleia. Anthropologie de la lecture en Grèce ancienne*, Paris, La Découverte, 1988.
- THIESSE, Anne-Marie, *La Création des identités nationales. Europe, XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Éditions du Seuil, 1999.
- TODOROV, Tzvetan, *L'Homme dépaycé*, Paris, Éditions du Seuil, 1996.
- TROJANOW, Ilija, *Le Collectionneur de mondes [Der Weltensammler, 2006]*, traduit de l'allemand par Dominique Venard, Paris, Libella, « Libretto », 2011 (1<sup>ère</sup> édition : 2008).
- TUNSTÖM, Göran, *Le Voleur de bible [Tjuven, 1986]*, traduit du suédois par Marc de Gouvenain et Lena Grumbach, Arles, Actes Sud /Unesco, 1988.
- VLAD, Monica, *Lire des textes en français langue étrangère à l'école. Étude sur un corpus de programmes de manuels roumains de français langue étrangère pour le lycée (1970-2000)*, Cortil-Wodon, E.M.E., 2005.
- VIGNER, Gérard, *Lire : du texte au sens*, Paris, CLE International, 1979.
- WALLERSTEIN, Immanuel, *World-Systems Analysis. An Introduction*, Durham & London, Duke University Press, 2004.
- WALTER, Henriette, *L'Aventure des langues en Occident. Leur origine, leur histoire, leur géographie*, Paris, Robert Laffont, 1994.
- WARNIER, Jean-Pierre, *La Mondialisation de la culture*, Paris, La Découverte, « Repères », 1999.
- WERNER, Michael (dir.), *Politiques et usages de la langue en Europe*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 2007.
- WINCKLER, Martin, *Le Chœur des femmes*, Paris, Gallimard, « Folio », 2011 (1<sup>ère</sup> édition : P.O.L., 2009).
- WOLFSON, Louis, *Le Schizo et les Langues*, Paris, Gallimard, 1970.
- WOLTON, Dominique, *L'Autre Mondialisation*, Paris, Flammarion, 2003.
- WURZEL, Jaime (ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education. 2<sup>nd</sup> edition*, Newton, Intercultural Resource Corporation, 2004.
- ZARATE, Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.
- ZAVIALOFF, Nicolas (dir.), *La Lecture. Tome 1 : De la neurobiologie à la pédagogie*, Paris, L'Harmattan, 1990.
- ZAVIALOFF, Nicolas (dir.), *La Lecture. Tome 3 : Le Sens et l'Émotion*, Paris, L'Harmattan, 1990.

## Revues

*Courrier international* : « Cause toujours ! À la découverte des 6 700 langues de la planète », hors série, mars 2003.

*Dialogues et Cultures* : « Textes littéraires et enseignement du français. Le français face aux autres langues », n° 49, 2004.

*Le Français dans le monde. Dossier* : « Pratiques de lecture. Le livre en mutation », n° 380, mars-avril 2012.

*Les Langues modernes* : « Littérature », 2/2005.

*Les Langues modernes* : « La bande dessinée », 4/2006.

*Les Langues modernes* : « Littérature et plaisir de lire », 3/2010.

BARBIER, Frédéric (coord.), *Histoire et civilisation du livre. Revue internationale IV* : « Les langues imprimées (XV<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle) », 2008.

BARONI, Raphaël & RODRIGUEZ, Antonio (coord.), *Études de lettres* : « Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement », n° 295, 1/2014.

BEMPORAD, Chiara & JEANNERET, Thérèse (coord.), *Études de lettres* : « Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères », n° 278, 4/2007.

BERTAND, Denis & PLOQUIN, Françoise (coord.), *Le Français dans le monde. Recherches & Applications* : « Littérature et enseignement. La perspective du lecteur », mars 1988.

COSTE, Daniel & HÉBRARD, Jean (coord.), *Recherches et applications* : « Vers le plurilinguisme ? École et politique linguistique », 1991.

CASTELLOTTI, Véronique & ROBILLARD, Didier de (coord.), *Langage et société* : « Langues et insertion sociale », n° 98, 4/2001. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).

CASTELLOTTI, Véronique (coord.), *Les Cahiers de l'Acedle* : « Notions en questions en didactique des langues : les plurilinguismes », vol. 7, n° 1, 2010. En ligne sur le site : <http://acedle.org>.

DABÈNE, Louise & DEGACHE, Christian (coord.), *Études de linguistique appliquée (ÉLA)* : « Comprendre les langues voisines », n° 104, octobre 1996. Articles en ligne sur le site : [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu).

EXTRAMIANA, Claire (coord.), *Hommes & Migrations* : « Pratiques linguistiques des migrants », n° 1288, novembre 2010. En ligne sur le site : <http://www.hommes-et-migrations.fr>.

EXTRAMIANA, Claire & SIBILLE, Jean (coord.), *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques* : « Migrations et plurilinguisme en France », n° 2, septembre 2008.

FRAISSE, Emmanuel (coord.), *Revue internationale d'éducation* : « Enseignement et littérature dans le monde », n° 61, décembre 2012.

GOHARD-RADENKOVIC, Aline (coord.), *Recherches et Applications* : « Altérité et identités dans les littératures de langue française », juillet 2004.

HITZEL, Frédéric (coord.), *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée (RMMM)* : « Livres et lecture dans le monde ottoman », n° 87-88, septembre 1999. En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).

JAFFRÉ, Jean-Pierre (coord.), *Faits de langues : « Dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires »*, n° 22, 2003.

JOUVE, Vincent (coord.), *La Lecture littéraire : « L'illisible »*, n° 3, janvier 1999.

MASCETTI, Giovanni & VENTURELLI, Mireille (coord.), *Babylonia : « Le genre policier et l'interculturel »*, 2/2010.

MOLINIÉ, Muriel (coord.), *Recherches et applications : « Biographie langagière et apprentissage plurilingue »*, n° 39, 2006.

MOORE, Danièle & MOLINIÉ, Muriel (coord.), *Les Cahiers de l'Acedle : « Notions en questions en didactique des langues : les littératies »*, vol. 9, n° 2, 2012. En ligne sur le site : <http://acedle.org>.

NOWICKI, Joanna, OUSTINOFF, Michaël & WOLTON, Dominique (coord.), *Hermès : « Traduction et mondialisation (vol. I) »*, n° 49, 2007.

YI, Youngjoo & HIRVELA, Alan (eds), *Journal of Asian Pacific Communication: "Biliterate Asian Students' Literacy Practices in North America"*, vol. 19, n° 1, 2009. Available at: <http://web.ebscohost.com>.

## Articles

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, « La perception de l'Autre. Point d'appui de l'approche interculturelle », *Le Français dans le monde*, n° 181, novembre 1983, p. 40-44.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, « Langue et identité culturelle », *Enfance*, vol. 44, n° 4, 1991, p. 305-309. En ligne sur le site : [www.persee.fr](http://www.persee.fr).

ABDELKADER, Ghellal, « Lecture /Écriture en classe de FLE », *Synergies Algérie*, n° 1, 2007, p. 181-216. En ligne sur le site : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/revues.html>.

ACUÑA, Teresa, « Le passage des processus de bas niveau aux processus de haut niveau dans l'élaboration d'une représentation du texte », *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, n° 13, 2000. En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).

AFP - AGENCE FRANCE PRESSE, « Indépendance de la Catalogne: une chaîne humaine pour un référendum », *Libération*, 11 septembre 2013. En ligne : [http://www.liberation.fr/monde/2013/09/11/chaine-humaine-en-catalogne-nouveau-defi-des-independantistes\\_930984](http://www.liberation.fr/monde/2013/09/11/chaine-humaine-en-catalogne-nouveau-defi-des-independantistes_930984).

ALHEIT, Peter & DAUSIEN, Bettina, « Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie » [“Educational processes and lifelong learning”], traduit par Christine Delory-Momberger, *L'Orientation scolaire et professionnelle (OSP)*, vol. 34, n° 1, 2005, p. 1-22 (p. 57-83 de la version imprimée). En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).

ALLISON, Anne, « La culture populaire japonaise et l'imaginaire global » [“J-Cool and the Global Imagination”], traduit de l'anglais par Jean-Marie Bouissou, *Critique internationale*, n° 38, 1/2008, p. 19-35. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).

ANASTASSIADI, Marie-Christine, « Le conte : un atout pour l'oral. La chasse aux idées reçues », *Le Français dans le monde*, n° 337, septembre 2006, p. 27-29.

ANDERSON, Patrick, « De la langue originaire à la langue de l'autre », *Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, 3/2003, p. 343-356. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).

ARGAUD, Evelyne, « Les enjeux des représentations des langues savantes et vulgaires en France et en Europe aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 43, 2009, p. 1-11 de la version en ligne. En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).

ARNOLD, Jane, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », *Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, n° 144, 4/2006, p. 407-425. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).

ARONIN, Larissa, "Multilinguality and emotions: Emotional experiences and language attitudes of trilingual immigrant students in Israel", *Estudios de Sociolingüística*, vol. 5, n° 1, 2004, pp. 59-81. Available at: [www.sociolingüística.uvigo.es](http://www.sociolingüística.uvigo.es).

ASFAHA, Yonas Mesfun, BECKMAN, Danielle, KURVERS, Jeanne & KROON, Sjaak, "L2 reading in multilingual Eritrea", *Journal of Research in Reading*, vol. 32, n° 4, 2009, pp. 351-365. Available at: <http://onlinelibrary.wiley.com>.

ASSAYAG, Jackie & BÉNEÏ, Véronique, « À demeure en diaspora. Asie du Sud, Europe, États-Unis », *L'Homme*, n° 156, octobre 2000, p. 15-28. En ligne sur le site : [www.jstor.org](http://www.jstor.org).

ASSOULINE, Pierre, « Montaigne traduit en français », *La République des livres*, 21 octobre 2008. En ligne sur le site : <http://passouline.blog.lemonde.fr>.

ASSOULINE, Pierre, « Et vous, en quelle langue lisez-vous ? », *La République des livres*, 9 mars 2013. En ligne sur le site : <http://larepubliquedeslivres.com/>.

ATIENZA MERINO, José Luis, « L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères », *Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, n° 131, 3/2003, p. 305-328. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).

ATROUZ, Youssef, « Didactique du FLE et traduction : une complémentarité incontournable », *Le Français dans le monde*, n° 334, juillet 2004, p. 29.

AUGER, Nathalie & SAUVAGE, Jérémie, « Langues d'origine et apprentissage des langues vivantes », *Les Langues modernes*, 4/2007, p. 25-32. En ligne : [http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/2007-4\\_auger-sauvage.pdf](http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/2007-4_auger-sauvage.pdf).

AUGER, Nathalie, « Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA) », *Glottopol*, n° 11, janvier 2008, p. 126-137. En ligne sur le site : <http://glottopol.univ-rouen.fr/>.

AYDIN, Selami, "Does Recreational Reading in Native Language Influence Foreign Language Learning Process?", *The Qualitative Report*, vol. 16, n° 6, November 2011, pp. 1554-1573. Available online: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR16-6/aydin.pdf>.

BAMFORD, Julian & DAY, Richard R. (eds), "Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading", *Reading in a Foreign Language*, vol. 14, n° 2, October 2002, pp. 136-141. Available online: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/>.

BARONI, Raphaël, « La valeur littéraire du suspense », *A contrario*, vol. 1, 1/2004, p. 29-43. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).

BARONI, Raphaël & BEMPORAD, Chiara, « Exploitation de la démarche biographique en classe de langue », *A contrario*, n° 15, 1/2011, p. 117-133. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).

- BARONI, Raphaël & JEANNERET, Thérèse, « Différences et pouvoirs du français », *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, n° 4, 2009, p. 1-8 de la version en ligne. En ligne : <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article69>.
- BARRÉ-DE MINAC, Christine, « Savoir lire et écrire dans une société donnée », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. VIII, 1/2003, p. 107-120. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- BARRÉ-DE MINAC, Christine, « Contexte plurilingue et littéracie : deux singuliers à interroger », *Synergies Algérie*, n° 6, 2009, p. 163-167. En ligne sur le site : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/revues.html>.
- BARTHES, Roland (entretien avec), « Littérature et enseignement », *Pratiques*, n° 5, février 1975, p. 15-21.
- BAUMAN, Zygmunt, "Identity in the globalising World", *Social Anthropology*, vol. 9, 2/2001, pp. 121-129. Available at: <http://journals.cambridge.org>.
- BEACCO, Jean-Claude, « Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme », *Le Français dans le monde*, n° 314, mars-avril 2001.
- BEMPORAD, Chiara, « Pour une nouvelle approche de la littérature dans la didactique des langues étrangères : la biographie du lecteur plurilingue », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 91, été 2010, p. 67-84. En ligne sur le site : <http://doc.rero.ch/>.
- BEMPORAD, Chiara, « Réflexivité, lecture littéraire et langues étrangères. Une proposition didactique pour les lecteurs plurilingues », *Babylonia*, 2/2012, p. 31-36.
- BEMPORAD, Chiara & MOORE, Danièle, « Identités plurilingues, pratiques (pluri)littératiées et apprentissages », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, numéro spécial, hiver 2013, p. 29-45. En ligne sur le site : <http://doc.rero.ch/>.
- BENHAMOU, Françoise, « Diversité culturelle : un concept trop rassembleur pour être honnête ? », *Mouvements*, n° 37, 1/2005, p. 8-14. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- BENHAMOU, Françoise & GUILLON, Olivia, « Modèles économiques d'un marché naissant : le livre numérique », *Culture prospective*, n° 2, 2/2010, p. 1-16. En ligne sur le site : [www.culture.gouv.fr/deps](http://www.culture.gouv.fr/deps).
- BENSOUSSAN, Marsha, "Beyond Vocabulary: Pragmatic Factors in Reading Comprehension - Culture, Convention, Coherence and Cohesion", *Foreign Language Annals*, vol. 19, n° 5, 1986, pp. 399-407. Available at: <http://onlinelibrary.wiley.com>.
- BENSOUSSAN, Marsha, "Reading preferences and expectations of multilingual Israeli university students", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 30, n° 6, November 2009, pp. 465-480. Available at: [www.tandfonline.com](http://www.tandfonline.com).
- BERNHARDT, Elizabeth B., "A psycholinguistic perspective on second language literacy", *AILA Review*, vol. 8, 1991, pp. 31-44. Available at: <http://www.aila.info/>.
- BERNHARDT, Elizabeth, "Challenges to Reading Research from a Multilingual World", *Reading Research Quarterly*, vol. 38, n° 1, January 2003, pp. 112-117. Available at: [www.jstor.org](http://www.jstor.org).
- BESSE, Henri, « Sur quelques aspects culturels et métalinguistiques de la compréhension d'un document en classe de langue », *Tranel*, n° 6, 1984, p. 135-156. En ligne : <http://www2.unine.ch/islc/page-29361.html>.

- BILLIEZ, Jacqueline, « La langue comme marqueur d'identité », *Revue européenne de migrations internationales*, vol. 1, n° 2, décembre 1985, p. 95-105. En ligne sur le site : [www.persee.fr](http://www.persee.fr).
- BLACKLEDGE, Adrian, CREESE, Angela & al., “Contesting ‘Language’ as ‘Heritage’: Negotiation of Identities in Late Modernity”, *Applied Linguistics*, vol. 29, n° 4, 2008, pp. 533-554. Available at: <http://applied.oxfordjournals.org/>.
- BLANCHET, Philippe, « Enseigner les langues de France ? », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 423, 2004. En ligne sur le site : [www.cahiers-pedagogiques.com](http://www.cahiers-pedagogiques.com).
- BLANCHET, Philippe & BULOT, Thierry, *Méthodologie de recherche sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme*, Paris, AUF, « Ressources mutualisées », déposé le 06/02/2012. En ligne : <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/655/>.
- BLAU, Joyce, « La langue & la littérature kurdes », site de l'Institut kurde de Paris, date non précisée. En ligne : <http://www.institutkurde.org/langue/>.
- BLOCK, David, “Key concepts in ELT: Globalization and language teaching”, *ELT Journal*, vol. 58, 1/2004, pp. 75-77. Available at: <http://eltj.oxfordjournals.org>.
- BLOCK, David, “The Rise of Identity in SLA Research. Post Firth and Wagner (1997)”, *The Modern Language Journal*, vol. 91, 2007, pp. 863-876. Available at: [www.jstor.org](http://www.jstor.org).
- BLOMMAERT, Jan, “A Sociolinguistics of Globalization”, *Journal of Sociolinguistics*, vol. 7, 4/2003, pp. 607-623. Available at: <http://onlinelibrary.wiley.com>.
- BOLTANSKI, Luc, « La constitution du champ de la bande dessinée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1, n° 1, janvier 1975, p. 37-59. En ligne sur le site : [www.persee.fr](http://www.persee.fr).
- BONERANDI, Emmanuelle, « De la mobilité en géographie », *Géoconfluences*, 29 novembre 2004. En ligne : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/doc/transv/Mobil/MobilScient.htm>.
- BONO, Mariana, « Acquisition trilingue : le facteur L2 ou la réduction de la distance objective entre les L2s et la L3 », *Actes du colloque international : « Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes »*, septembre 2006. En ligne : <http://www.groupeelca.org/h/colloque2006/actes.html>.
- BONO, Mariana, « La comparaison L2-L3, un tremplin vers l'acquisition trilingue », *BISAL*, vol. 2, décembre 2007, p. 22-41. En ligne : [www.bisal.bbk.ac.uk/publications/volume2/pdf/article2pdf](http://www.bisal.bbk.ac.uk/publications/volume2/pdf/article2pdf).
- BONO, Mariana, “Entre lo propio y lo ajeno: el plurilingüismo en el discurso de los aprendientes”, *Quaderna*, n° 2, mars 2014, p. 1-14. En ligne : <http://quaderna.org/entre-lo-propio-y-lo-ajeno-el-plurilinguismo-en-el-discurso-de-los-aprendientes/>.
- BONVINO, Elisabeth, CADDEO, Sandrine, DERANSARD Anne & LE BESNERAIS, Martine, « Intercompréhension. Un concept hétérogène des enseignements ciblés », *Le Français dans le monde*, n° 355, janvier 2008, p. 22-24.
- BOUGHNIM, Amel & NARCY-COMBES, Jean-Paul, « Télévision et apprentissage de l'italien dans un contexte plurilingue : pistes pour l'enseignement des langues étrangères à l'école élémentaire », *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 8, n° 1, 2011, p. 147-163. En ligne sur le site : <http://acedle.org>.
- BOUISSOU, Jean-Marie, “Manga goes global”, *Critique internationale*, n° 7, 2/2000, pp. 1-36. Available at: [www.persee.fr](http://www.persee.fr).



- BOUISSOU, Jean-Marie, « Pourquoi aimons-nous le manga ? Une approche économique du nouveau soft power japonais », *Cités*, n° 27, 3/2006, p. 71-84. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- BOUISSOU, Jean-Marie, « Quelques questions sur la globalisation culturelle », *Critique internationale*, n° 38, 1/2008, p. 9-18. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- BOURDIEU, Pierre, « L'économie des échanges linguistiques », *Langue française*, n° 34, 1977, p. 17-34. En ligne sur le site : [www.persee.fr](http://www.persee.fr).
- BOURDIEU, Pierre, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, novembre 1979, p. 3-6. En ligne sur le site : [www.persee.fr](http://www.persee.fr).
- BOURDIEU, Pierre, « Les conditions sociales de la circulation internationale des idées », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 145, 2/2002, p. 3-8. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- BOURDIEU, Pierre, DE SWAAN, Abram, HAGÈGE, Claude, FUMAROLI, Marc & WALLERSTEIN, Immanuel, « Quelles langues pour une Europe démocratique ? », *Raisons politiques*, n° 2, mai 2001, p. 41-64. En ligne : [http://www.deswaan.com/frans/dans\\_nos\\_archives/Raisons%20pol%20RAI\\_002\\_0041.pdf](http://www.deswaan.com/frans/dans_nos_archives/Raisons%20pol%20RAI_002_0041.pdf).
- BOUTAN, Pierre, « Langue(s) maternelle(s) : de la mère ou de la patrie ? », *Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, n° 130, 2/2003, p. 137-151. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- BOUTET, Josiane & HELLER, Monica, « Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique », *Langage et société*, n° 121-122, 3/2007, p. 305-318. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- BRANCOURT, Vincent (modérateur), « La culture dans tous ses états : actualités de son enseignement », *23<sup>e</sup> Rencontres pédagogiques du Kansai*, 27-28 mars 2009, p. 66-79. En ligne : [http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/023/066\\_079\\_table ronde.pdf](http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/023/066_079_table ronde.pdf).
- BRETON, Roland, « État des lieux. Quelles solutions politiques au plurilinguisme ? », *Le Français dans le monde*, n° 355, janvier 2008, p. 38-39.
- BREWER, Stephen Scott, « Entre émotions et contrôle de soi : un enjeu essentiel pour l'autonomie dans l'apprentissage des langues », *Lidil*, n° 48, 2013, p. 189-208.
- BRITISH COUNCIL, "Boys vs Girls: the best of lad lit", British Council China website, no date. Available online: <http://www.britishcouncil.org/china-arts-literature-ladlit.htm>.
- BROUTTIER, Jean-François & GABET, Nicole, « Apprendre l'anglais avec des bulles », *Les Langues modernes*, 4/2006, p. 34-40.
- BRUBAKER, Rogers & COOPER, Frederick, "Beyond 'Identity'", *Theory and Society*, vol. 29, n° 1, February 2000, pp. 1-47 [« Au-delà de "l'identité" », traduit de l'anglais par Frédéric Junqua, *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 139, septembre 2001, p. 66-85]. En ligne sur les sites : [www.jstor.org](http://www.jstor.org) & [www.persee.fr](http://www.persee.fr).
- BURGOS, Martine, « Lecteurs experts, lecteurs convers. De quelques lectures, en lycée professionnel et ailleurs », *Pratiques*, n° 76, décembre 1992, p. 55-76. En ligne : [http://www.pratiques-cresef.com/p076\\_bu1.pdf](http://www.pratiques-cresef.com/p076_bu1.pdf).
- CAIN, Kate & DEACON, Hélène, "What we have learned from 'learning to read in more than one language'", *Journal of Research in Reading*, vol. 34, 1/2011, pp. 1-5. Available at: <http://onlinelibrary.wiley.com>.

- CALVET, Louis-Jean, « Évangélisation et impérialisme culturel », *Le Monde Diplomatique*, mars 1981, p. 16-17. En ligne sur le site : [www.monde-diplomatique.fr](http://www.monde-diplomatique.fr).
- CALVET, Louis-Jean, « Identités et plurilinguisme », *Actes du colloque : « Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation »*, 20-21 mars 2001. En ligne : [http://www.3el.org/IMG/pdf/calvet\\_f.pdf](http://www.3el.org/IMG/pdf/calvet_f.pdf).
- CALVET, Louis-Jean, « Mettre de l'ordre dans le désordre babélien », *Le Français dans le monde*, n° 355, janvier 2008, p. 44-46.
- CANAGARAJAH, Suresh, "The plurilingual tradition and the English language in South Asia", *AILA Review*, vol. 22, 2009, pp. 5-22. Available at: <http://web.ebscohost.com>.
- CANUT, Cécile, « Le nom des langues ou les métaphores de la frontière », *Ethnologie comparée*, n° 1, 2000, p. 1-18. En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).
- CANUT, Cécile & DUCHÊNE, Alexandre, « Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question », *Langage et société*, n° 136, 2/2011, p. 5-12. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- CANVAT, Karl, « Pragmatique de la lecture : le cadrage générique », *Fabula*, page mise à jour le 24 mai 2007. En ligne : [http://www.fabula.org/atelier.php?Genres\\_et\\_pragmatique\\_de\\_la\\_lecture](http://www.fabula.org/atelier.php?Genres_et_pragmatique_de_la_lecture).
- CARJAVAL, Christine, « La pratique de la lecture chez les étudiants », *Cahiers de l'URMIS*, n° 2-3, juin 1997, p. 27-42. En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).
- CASENAVE, Jean, « Le livre en langue basque durant l'entre-deux-guerres », *Lapurdum*, n° 4, 1999, p. 45-56. En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).
- CASSANY, Daniel, "Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 25, n° 2, Junio 2004, p. 6-23 de la versión impresa, p. 1-22 de la versión electrónica. Disponible online: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25\\_02\\_Cassany.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf).
- CASSANY, Daniel, "Investigaciones sobre lectura y escritura multilingües desde las ciencias del lenguaje", *V Encuentro Internacional sobre Lectura y Desarrollo*, 4 diciembre 2004. Disponible online: [http://www.llull.cat/IMAGES\\_2/Daniel%20Cassany.pdf](http://www.llull.cat/IMAGES_2/Daniel%20Cassany.pdf).
- CASSANY, Daniel, "Sobre las interferencias en ELE y L2", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n° 7, 2010, p. 32-43. Disponible online: [http://www.nebrija.com/revistalinguistica/revista-linguistica-nebrija7/articulos\\_n7/cassany.pdf](http://www.nebrija.com/revistalinguistica/revista-linguistica-nebrija7/articulos_n7/cassany.pdf).
- CAVALLO, Guglielmo, « "Le rossignol et l'hirondelle". Lire et écrire à Byzance, en Occident » ["Per una storia delle modalità di lettura a Bisanzio e in Occidente", 2002], traduit de l'italien par Maria-Novella Borghetti, *Annales. Histoire, sciences sociales*, vol. 56, n° 4-5, 2001, p. 849-861. En ligne sur le site : [www.persee.fr](http://www.persee.fr).
- CERQUIGLINI, Bernard, « Être francophone, c'est être au moins bilingue », propos recueillis par Gérard Vigner, *Le Français dans le monde*, n° 333, mai-juin 2004.
- CERQUIGLINI, Bernard, « Du monolinguisme français, et de la diversité », *The French Review*, vol. 79, n° 5, avril 2006, p. 976-983.
- CERTEAU, Michel de, « Économies ethniques : pour une école de la diversité », *Annales. Économies, sociétés, civilisations*, vol. 41, n° 4, 1986, p. 789-815.

- CHAMOISEAU, Patrick (propos recueillis par Silvyane Larcher), « Les identités dans la totalité-monde », *Cités*, 1/2007, p. 121-134. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- CHAN, Leo Tak-Hung, “Reading the Global: The Reader-Consumer and the Murakami Translation Phenomenon”, *Translation Quarterly*, n° 53-54, 2009, pp. 1-46.
- CHAPPUIS, Romain, « La japonité selon Jeanne d’Arc. Mythes et récits occidentaux dans le manga et l’anime », *Critique internationale*, n° 38, 1/2008, p. 55-72. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- CHARPIN, Dominique, « Lire et écrire en Mésopotamie : une affaire de spécialistes ? », *Comptes-rendus des séances de l’Académie des inscriptions et belles-lettres*, 148<sup>e</sup> année, n° 1, 2004, p. 481-508. En ligne sur le site : [www.persee.fr](http://www.persee.fr).
- CHARTIER, Roger, « Du livre au lire », *Sociologie de la communication*, vol. 1, n° 1, 1997, p. 271-290. En ligne sur le site : [www.persee.fr](http://www.persee.fr).
- CHARTIER, Roger, « La conscience de la globalité (commentaire) », *Annales. Histoire, sciences sociales*, 56<sup>e</sup> année, 1/2001, p. 119-123. En ligne sur le site : [www.persee.fr](http://www.persee.fr).
- CHARTIER, Roger, « Culture écrite et littérature à l’âge moderne », *Annales. Histoire, sciences sociales*, vol. 56, n° 4-5, 2001, p. 783-802. En ligne sur le site : [www.persee.fr](http://www.persee.fr).
- CHARTIER, Roger (entretien avec), « L’écriture est toujours un pouvoir », *Les Collections de l’histoire*, n° 29, octobre 2005, p. 77-84.
- CHARTIER, Roger, « L’écrit sur l’écran. Ordre du discours, ordre des livres et manières de lire », *Entreprises et histoire*, n° 43, 2/2006, p. 15-25. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- CHARTIER, Roger (propos recueillis par Etienne Anheim & Pierre Chastaing), « Les voyages de l’écrit du Moyen-Âge aux Temps Modernes », *Médiévales*, n° 56, printemps 2009, p. 93-114.
- CHAUDON, Marie-Valentine, « À Paris, des librairies en version originale », *La Croix*, 16 juin 2011, p. 14-15.
- CLERC, Stéphanie & RISPAIL, Marielle, « Minorités linguistiques et langues minorées vont-elles de pair ? », *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 43, 2009, p. 1-12 (p. 225-242 de la version papier). En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).
- CODÓ, Eva & NUSSBAUM, Luci, « Plurilinguisme et promotion d’une langue minoritaire : tensions et contradictions », *Langage et Société*, vol. 3-4, n° 121-122, 2007, p. 275-288. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- COMBET, Claude, NORMAND, Clarisse & WALTER, Anne-Laure, « Méga lancements. Mondo Libro », *Livres Hebdo*, n° 923, 28 septembre 2012, p. 14-17.
- COMPAGON, Antoine, « Théorie de la littérature : la notion de genre », *Fabula*, 2001. En ligne : <http://www.fabula.org/compagnon/genre.php>.
- CORONA, Víctor, NUSSBAUM, Luci & UNAMUNO, Virginia, “The emergence of new linguistic repertoires among Barcelona’s youth of Latin American origin”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 16, n° 2, 2013, pp. 182-194. Available at: [www.tandfonline.com](http://www.tandfonline.com).
- COSCARELLI, Adriana, “La historieta como recurso didáctico en la enseñanza de ELE”, *Puertas abiertas*, n° 5, 2009. Disponible online: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4356/pr.4356.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4356/pr.4356.pdf).

- COTS, Josep M. & NUSSBAUM, Luci, “Communicative Competence and Institutional Affiliation: Interactional Processes of Identity Construction by Immigrant Students in Catalonia”, *International Journal of Multilingualism*, Vol. 5, n° 1, 2008, pp. 17-40. Available at: [www.tandfonline.com](http://www.tandfonline.com).
- COOPER-RICHET, Diana, « La librairie étrangère à Paris au XIX<sup>e</sup> siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 126-127, mars 1999, p. 60-69. En ligne sur le site : [www.persee.fr](http://www.persee.fr).
- COOPER-RICHET, Diana, « Aux marges de l'histoire de la presse nationale : les périodiques en langue étrangère publiés en France (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles) », *Le Temps des médias*, n° 16, 1/2011, p. 175-187. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- CASTELLOTTI, Véronique, « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues : principes, modalités, perspectives », *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2, 2006, p. 319-331. En ligne sur le site : <http://acedle.org>.
- CASTELLOTTI, Véronique, « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », *Le Français aujourd'hui*, n° 164, 1/2009, p. 109-114. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- CASTELLOTTI, Véronique, « Centrer, innover, diversifier ? Quelques paradoxes pour une éducation à /par la dé-centration », *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 8, n° 1, juillet 2011, p. 115-134. En ligne sur le site : <http://acedle.org>.
- CASTELLOTTI, Véronique, « L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques », *Glottopol*, n° 23, janvier 2014, p. 173-190. En ligne sur le site : <http://glottopol.univ-rouen.fr/>.
- CASTELLOTTI, Véronique & MOORE, Danièle, « Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée », *Repères*, n° 29, 2004, p. 167-183. En ligne <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS029-9.pdf>.
- CASTELLOTTI, Véronique & MOORE, Danièle, « Répertoires plurilingues et pluriculturels. Leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire », *Babylonia*, 1/2011, p. 29-33. En ligne : <http://babylonia.ch/fr/archives/2011/numero-1-11/>.
- CAZABON, Benoît, « L'enseignement en français langue maternelle en situations de minorité », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 3, 1997, p. 483-508. En ligne sur le site : [www.erudit.org](http://www.erudit.org).
- CENOZ, Jasone, « L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au Pays basque », *Acquisition et interaction en langue étrangères (AILE)*, n° 10, 1997, p. 159-175. En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).
- CENOZ, Jasone, “Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country”, *AILA Review*, vol. 21, 2008, pp. 13-30. Available online: <http://dx.doi.org/10.1075/aila.21.03cen>.
- CERVERA, Roser, « À la recherche d'une didactique littéraire », *Synergies Chine*, n° 4, 2009, p. 45-52. En ligne sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/revues.html>.
- CHABANNE, Jean-Charles & DUNAS, Alain, « La créativité “ordinaire” », *Le Français aujourd'hui*, n° 127, septembre 1999, p. 17-25.
- CHEIAB, Iman, « Enseigner la littérature française au Liban : un défi à relever ! », *Le Français dans le monde*, n° 334, juillet 2004, p. 25-26.

- CHISS, Jean-Louis & DAVID, Jacques, « Des relations entre langue et littérature. Éléments pour un débat théorique, institutionnel et didactique », *Le Français aujourd'hui : « Lecteurs, littératures, enseignement »*, hors série, 1999, p. 40-54.
- CICUREL, Francine, « Lecture de la nouvelle », *Le Français dans le monde*, n° 176, avril 1983, p. 62-68.
- COOK, Vivian, “Going beyond the Native Speaker in Language Teaching”, *TESOL Quarterly*, vol. 33, n° 2, Summer, 1999, pp. 185-209. Available at: [www.jstor.org](http://www.jstor.org).
- CORACINI, Maria José R. F., « L'espace hybride de la subjectivité : le (bien-)être entre les langues », *Langage et société*, n° 117, 3/2006, p. 41-61. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- CORNY, Laurence, « FLE /FLM /FLS /FLSco », site du CASNAV de Créteil, rubrique « Didactique, méthodologie et pédagogie », date non précisée, article consulté le 9 avril 2013. En ligne : <http://casnav.ac-creteil.fr/spip/spip.php?article329>.
- CORTIER, Claude & DI MEGLIO, Alain, « L'enseignement bilingue français-langue régionale en corse », *Éducation et sociétés plurilingues /Educazione e società plurilingue*, n° 17, décembre 2004, p. 75-87.
- COSTE, Daniel, « L'écrit et les écrits en didactique du français langue étrangère », *Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, n° 28, 4/1977, p. 85-103.
- COSTE, Daniel, « Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique », *Atti del Convegno Valle d'Aosta regione d'Europa : l'Educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea*, supplément au n° 54 de *L'École Valdôtaine*, 4 septembre 2001, lu en ligne. En ligne : <http://www.scuole.vda.it/Ecole/Atti/05.htm>.
- COSTE, Daniel, « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », *Notions en questions*, n° 6, 2002, p. 115-123.
- COSTE, Daniel, « Entre mythe linguistique et politique des langues : d'une langue maternelle à l'autre », *Triangle*, n° 19, 2003, p. 15-30.
- COSTE, Daniel, « La notion de compétence plurilingue », *Actes du séminaire : L'enseignement des langues vivantes, perspectives*, mis en ligne le 15 avril 2011. En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>.
- COSTE, Daniel & SIMON, Diana-Lee, “The plurilingual social actor. Language, citizenship and education”, *International Journal of Multilingualism*, vol. 6, n° 2, May 2009, pp. 168-185. Available at: [www.tandfonline.com](http://www.tandfonline.com).
- COTS, Josep M., LASAGABASTER, David & GARRETT, Peter, “Multilingual policies and practices of universities in three bilingual regions in Europe”, *International Journal of the Sociology of Language*, n° 216, July, 2012, pp. 7-32. Available at: <http://gdc.gale.com/gale-literature-collections/literature-resource-center/>.
- CUMMINS, Jim, “Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts”, *AILA Review*, vol. 8, 1991, pp. 75-89. Available at: <http://www.aila.info/>.
- CUMMINS, Jim, « La langue maternelle des enfants bilingues » [“Bilingual Children's Mother Tongue”], traduit de l'anglais par Bruno della Bartolomea, *Sprogforum. Revue de la pédagogie des langues et de la culture*, n° 19, février 2001, p. 15-20. En ligne : <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Frspr19/Cummins.pdf>.

- DABÈNE, Michel & RISPAIL, Marielle, « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », *La Lettre de l'AIRDF*, n° 42, 1/2008, p. 10-12.
- DAGENAIS, Diane & MOORE, Danièle, « Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada », *Langages*, 38<sup>e</sup> année, n° 154, 2004, p. 34-46. En ligne sur le site : [www.persee.fr](http://www.persee.fr).
- DAHLET, Patrick, « Entre la grâce et l'effroi : résistibles identités plurilingues », *Synergies Monde*, n° 5, 2008, p. 69-82. En ligne sur le site : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/revues.html>.
- DAUNAY, Bertrand, « La subjectivité restreinte du lecteur scolaire », intervention dans le cadre du programme de recherche « Lecture littéraire, théorie et enseignement », 9 décembre 2004. En ligne : [www.sites.univ-rennes2.fr/celam/didactique/daunay.pdf](http://www.sites.univ-rennes2.fr/celam/didactique/daunay.pdf).
- DAUNAY, Bertrand, « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français », *Le Français aujourd'hui*, n° 157, 2/2007, p. 43-51. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- DEBAISIEUX, Jeanne-Marie, « Une expérience de lecture en langues romanes », *Mélanges CRAPPEL*, n° 27, 2004, p. 113-125. En ligne sur le site : <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel>.
- DEGACHE, Christian, « Stratégies de lecture en langue étrangère voisine : l'empan du dit au fait », publication ronéotée du colloque « Lecture à l'Université II », 10-12 septembre 1998, p. 1-13. En ligne : [www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1998.pdf](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1998.pdf).
- DEGACHE, Christian & MANGENOT, François, « Les échanges exolingues via Internet. Nouveau terrain d'exploration en didactique des langues », *Lidil*, n° 36, 2007, p. 5-22. En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).
- DEMOUGIN, Françoise, « Continuer la culture : le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues », *Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, n° 152, 4/2008, p. 411-428. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- DERRAR, Abdelkhalek & CHOUCHA, Zouaoui, « Didáctica de la literatura: interferencias culturales y lingüísticas en la enseñanza de ELE », *XVI Congreso Internacional de ASELE*, 2005, p. 229-234. Disponible en la web: <http://cvc.cervantes.es>.
- DERVIN, Fred, « Les canulars de l'interculturel : mettre fin à la *quasibiologisation* », *LMS Lingua*, 4/2007, pages non marquées. En ligne : [http://users.utu.fi/freder/quasibio\\_dervin\\_0703-3.pdf](http://users.utu.fi/freder/quasibio_dervin_0703-3.pdf).
- DERVIN, Fred, « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation », *Recherches en éducation*, n° 9, 2010, p. 32-42. En ligne : <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no9.pdf>.
- DESCOMBES, Vincent, « Crises d'identités », *Le Monde Diplomatique*, février 2014, p. 3.
- DE SWAAN, Abram, « Pour une sociologie de la société transnationale », *Revue de synthèse*, vol. 119, n° 1, janvier 1998, p. 89-112. En ligne : <http://revue-de-synthese.eu/>.
- DE SWAAN, Abram, « Language and Culture in Transnational Society », *European Review*, vol. 7, n° 4, 1999, pp. 507-518. Available at: <http://journals.cambridge.org>.
- DEVELOTTE, Christine, « Lire : un contrat de confiance », *Le Français dans le monde*, n° 235, 1990, p. 50-54.

DEWAELE, Jean-Marc, « L'effet des variables objectives et affectives sur la maîtrise orale de multilingues adultes », *Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, n° 144, 4/2006, p. 441-464. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).

DEWAELE, Jean-Marc, "Self-reported use and perception of the L1 and L2 among maximally proficient bi- and multilinguals: a quantitative and qualitative investigation", *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 208, March-April 2011, pp. 25-51. Available at: <http://gdc.gale.com/gale-literature-collections/literature-resource-center/>.

DIMINESCU, Dana, « Les migrations à l'âge des nouvelles technologies », *Hommes & Migrations*, n° 1240, novembre 2002, p. 6-9. En ligne sur le site : <http://www.hommes-et-migrations.fr>.

DOLZ, Joaquim, GAGNON, Roxane & MOSQUERA, Santiago, "La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción", *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 21, 2009, p. 117-141. Disponible en la web: <http://revistas.ucm.es>.

DORIA, Sergi & MORÁN, David, "Los catalanes prefieren leer español", *ABC*, 28 de septiembre 2012. Disponible online: <http://www.abc.es/20120928/cultura-libros/abc-editoriales-catalanas-espana-201209281719.html>.

DUBUISSON, Michel, « Le grec à Rome à l'époque de Cicéron, extension et qualité du bilinguisme », *Annales. Économies, sociétés, civilisations*, 47<sup>e</sup> année, n° 1, 1992, p. 187-206. En ligne sur le site : [www.persee.fr](http://www.persee.fr).

DUCHÊNE, Alexandre, « Néolibéralisme, inégalités sociales et plurilinguisme : l'exploitation des ressources langagières et des locuteurs », *Langage et société*, n° 136, 2/2011, p. 81-106. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).

DUFAYS, Jean-Louis, « Le stéréotype, un concept-clé pour lire, penser et enseigner la littérature », *Marges linguistiques*, mars 2001. En ligne : [www.revue-texto.net/marges/...dufays\\_jl/albi2000\\_jld.pdf](http://www.revue-texto.net/marges/...dufays_jl/albi2000_jld.pdf).

DUFAYS, Jean-Louis, « Le pluriel des réceptions effectives. Débats théoriques et enjeux didactiques », *Recherches*, n° 46, 2007, p. 71-90. En ligne : [www.recherches.lautre.net/iso\\_album/071-090dufays.pdf](http://www.recherches.lautre.net/iso_album/071-090dufays.pdf).

DUPONT, Florence, « Rome ou l'altérité incluse », *Rue Descartes*, n° 37, 3/2002, p. 41-54. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).

DUVERGER, Jean, « De l'enseignement bilingue à l'éducation plurilingue », *Le Français dans le monde*, n° 355, janvier 2008, p. 25-27.

EISENBEIS, Martine & RIVENS MOMPEAN, Annick, « Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? », *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 6, n° 1, 2009, p. 221-244. En ligne sur le site : <http://acedle.org>.

ERARD, Michael, "Adventures with an Extreme Polyglot: Excerpt from 'Babel No More'", *The Daily Beast*, January 10, 2012 [« Comment devient-on hyperpolyglotte », *Courrier international*, n° 1122, 5 juin 2012]. Available online: <http://www.thedailybeast.com/articles/2012/01/10/adventures-with-an-extreme-polyglot-excerpt-from-babel-no-more.html>.

ÉRARD, Yves, « Un texte c'est quelque chose qu'on lit », *A contrario*, vol. 4, 1/2006, p. 7-34. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).

- EXTERMANN, Blaise, « Le débat des langues dans l'enseignement secondaire en Suisse romande au XIX<sup>e</sup> siècle », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 43, 2009, p. 1-12 (p. 81-98 de la version papier). En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).
- FABRE, Daniel, « Lire au féminin », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 11/2000. En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).
- FEITZ, Anne, « L'économie du livre face à la menace Amazon », *Les Échos*, 26 mars 2012, p. 13.
- FISHMAN, Joshua, "The New Linguistic Order", *Foreign Policy*, vol. 113, Winter 1998, pp. 26-40. Available at: [www.jstor.org](http://www.jstor.org).
- FLAHAULT, François & HEINICH, Nathalie, « La fiction, dehors, dedans », *L'Homme*, n° 175-176, juillet 2005, p. 7-18. En ligne sur le site : [www.jstor.org](http://www.jstor.org).
- FLAHAULT, François, « Récits de fiction et représentations partagées », *L'Homme*, n° 175-176, juillet 2005, p. 37-55. En ligne sur le site : [www.jstor.org](http://www.jstor.org).
- FRAISSE, Emmanuel, « L'essor de la numérisation : quels impacts sur la critique et l'activité critique ? », conférence au séminaire inaugural Artois-Nankin, 16-17 décembre 2009.
- FRAISSE, Emmanuel, « Les professeurs et la lecture », conférence au séminaire national de pilotage à la BNF : « Les métamorphoses du livre et de la lecture à l'heure du numérique », 24 novembre 2010.
- FRAISSE, Emmanuel, « Lecture, littérature, apprentissages : les effets de la numérisation », *Le Français aujourd'hui*, n° 178, 3/2012, p. 27-39. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- FRANCOS MALDONADO, Concepción, "Lecturas interculturales: Una propuesta para el aula de ELE", *Foro de Profesores de E/LE*, vol. 6, 2010, p. 1-10. Disponible online: <http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/175>.
- FRASER, Carol A., « Lire avec facilité en langue seconde », *The Canadian Modern Language Review /La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 61, n° 1, septembre 2004, p. 135-160. En ligne sur le site : <http://muse.jhu.edu>.
- FROIDEVAUX, Didier, « Construction de la nation et pluralisme suisses : idéologie et pratiques », *Swiss Political Science Review*, vol. 3, n° 4, 1997, p. 1-58. En ligne sur le site : <http://onlinelibrary.wiley.com>.
- FROMENT-MEURICE, Marc, « Tourner la page ? », *Nouvelle Revue de psychanalyse*, n° 37, printemps 1988, p. 175-197.
- GABRIEL, Narciso de, "Alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en España (1860-1991)", *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, n° 1, 1997, p. 199-231. Disponible en la web: <http://revistas.ucm.es>.
- GAONAC'H, Daniel, « Lire dans une langue étrangère : approche cognitive », *Revue française de pédagogie*, n° 93, octobre 1990, p. 75-100. En ligne sur le site : [www.persee.fr](http://www.persee.fr).
- GAONAC'H, Daniel, « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive », *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, n° 13, 2000. En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).



- GERMANOS, Marie-Aimée & MILLER, Catherine, « Sociolinguistique urbaine en domaine arabophone : quels enjeux ? », *Langage et société*, n° 138, 4/2011, p. 5-19. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- GIARD, Agnès (propos recueillis par), « La jouissance doit couler de source », *Causette*, n° 17, octobre 2011, p. 69-70.
- GOHARD-RADENKOVIC, Aline, « De la didactique d'une langue à la didactique des langues », *Éducation et sociétés plurilingues /Educazione e società plurilingue*, n° 17, décembre 2004, p. 49-61.
- GOLDENSTEIN, Jean-Pierre, « Quels enseignements pour quelles littératures ? », *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 3, 1991. En ligne : [http://fle.asso.free.fr/asdifle/archives\\_cahiers.htm](http://fle.asso.free.fr/asdifle/archives_cahiers.htm).
- GREMMO, Marie-José, « Apprenant en langue ou apprenti-lecteur ? », *Mélanges CRAPEL*, 1980, p. 45-64. En ligne sur le site : <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/>.
- GREMMO, Marie-José & RILEY, Philip, « Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée », *Mélanges CRAPEL*, n° 23, 1997, p. 81-107. En ligne sur le site : <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/>.
- GRIN, François, « Dépasser les idées reçues », *Le Débat*, n° 178, 1/2014, p. 127-135. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- GROSJEAN, François, "Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues", *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 1, 2/1998, pp. 131-149. Available at: <http://journals.cambridge.org>.
- HAMEZ, Marie-Pascale, « Créer une BD en classe de français langue étrangère », *Les Langues modernes*, 4/2006, p. 53-59.
- HARDY, Mireille, « La publifiction, voie d'accès à l'anglais du marketing ? », *ASp*, n° 47-48, 2005, p. 31-49 de l'édition papier. En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).
- HARRIS, Catherine L., BERKO GLEASON, Jean & AYÇIÇEĞİ, Ayşe, "Taboo words and reprimands elicit greater autonomic reactivity in a first language than in a second language", *Applied Psycholinguistics*, n° 24, 2003, pp. 561-579. Available at: <http://journals.cambridge.org>.
- HARRIS, Roxy, LEUNG, Constant & RAMPTON, Ben, "The Idealised Native Speaker, Reified Ethnicities, and Classroom Realities", *TESOL Quarterly*, vol. 31, n° 3, Autumn 1997, pp. 543-560. Available at: [www.jstor.org](http://www.jstor.org).
- HATCHUEL, Françoise, « Une autre langue : l'ailleurs comme protection de l'espace intérieur ? », *Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, n° 144, 4/2006, p. 493-512. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- HÉBRARD, Jean, « Du codex au multimédia : révolutions technologiques, révolutions intellectuelles », *Essaim*, n° 7, 1/2001, p. 103-114. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- HÉDIARD, Marie, « Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français : expériences menées auprès d'un public italoophone », *Lidil*, n° 14, 1997, p. 145-154. En ligne : <http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/pub.htm>.
- HEILBRON, Johan, « Échanges culturels transnationaux et mondialisation : quelques réflexions », *Regards sociologiques*, n° 22, 2002, p. 141-154.
- HEINZ, Bettina, "“Fish in the river”: Experiences of bicultural bilingual speakers", *Multilingua*, vol. 20, n° 1, 2001, pp. 85-108. Available online: <http://web.ebscohost.com>.

HELLER, Monica, "Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity", *Journal of Sociolinguistics*, 7/4, 2003, pp. 473-492. Available at: <http://onlinelibrary.wiley.com>.

HELLER, Monica & BOUTET, Josiane, « Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier ? Langue(s) et identité dans la nouvelle économie », *Langage et société*, n° 118, 4/2006, p. 5-16. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).

HERNÁNDEZ, María José, "Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera", *marcoELE. Revista de Didáctica*, n° 5, Junio 2007, p. 1-10 de la versión electrónica. Disponible online: <http://marcoele.com/numeros/numero-5/>.

HOLEC, Henri, « Des documents authentiques, pour quoi faire ? », *Mélanges CRAPEL*, 1990, p. 65-74. En ligne : <http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/5holec-2.pdf>.

HOLEC, Henri, « Autonomie et apprentissage autodirigé », *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 2, 1991. En ligne : [http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle\\_Cahier2\\_Holec.pdf](http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier2_Holec.pdf).

HOLEC, Henri, « Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé », *Recherches et applications*, 1992, p. 46-52.

HOLLAND, Norman M., « Psychanalyse et lecture (extraits de *5 Readers Reading*) », traduit de l'anglais par Solange Vouvé, *Études littéraires*, vol. 11, n° 3, 1978, p. 491-518. En ligne sur le site : [www.erudit.org](http://www.erudit.org).

HOLLIDAY, Adrian, "Complexity in cultural identity", *Language and Intercultural Communication*, Vol. 10, n° 2, pp. 165-177, 2010. Available at: [www.tandfonline.com](http://www.tandfonline.com).

HORNBERGER, Nancy H., "Continua of Biliteracy", *Review of Educational Research*, vol. 59, n° 3, Fall 1989, pp. 271-296. Available at: [www.jstor.org](http://www.jstor.org).

HORNBERGER, Nancy H., "Biliteracy, transnationalism, multimodality, and identity: Trajectories across time and space", *Linguistics and Education*, vol. 8, n° 3-4, December 2007, pp. 1-10 (pp. 325-334 of the print version). Postprint version available at: [http://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/149](http://repository.upenn.edu/gse_pubs/149).

HUGGAN, Graham, "The Postcolonial Exotic", *Transition*, n° 64, 1994, pp. 22-29. Available at: [www.jstor.org](http://www.jstor.org).

HUGUENY, Hervé, « Amazon : le rouleau compresseur », *Livres Hebdo*, n° 908, 4 mai 2012, p. 12-15.

HUGUENY, Hervé, « Le numérique en douze questions », *Livres Hebdo*, n° 924, 5 octobre 2012, p. 73-82.

HUGUET, Ángel, "Small languages and school: the case of Catalonia and the Basque Country", *International Journal of the Sociology of Language*, n° 182, November 2006, pp. 147-159. Available at: <http://www.degruyter.com>.

HULL, Glynda & SCHULTZ, Katherine, "Literacy and Learning out of School: A Review of Theory and Research", *Review of Educational Research*, vol. 71, n° 4, Winter 2001, pp. 575-611 Available at: [www.jstor.org](http://www.jstor.org).

HUVER, Emmanuelle, « Les inaccessibles de l'évaluation en langue(s) : impensé ? impasse ? ferments ? », *Glottopol*, n° 23, janvier 2014, p. 77-100. En ligne sur le site : <http://glottopol.univ-rouen.fr/>.

ILINCA, Cristina, « La lecture comme technique d'apprentissage d'une langue étrangère », *Philologica*, 3/2007. En ligne : [www.uab.ro/reviste\\_recunoscute/.../21.ilinca\\_cristina.doc](http://www.uab.ro/reviste_recunoscute/.../21.ilinca_cristina.doc).

- IRWIN, Joyce, “Anna Maria Van Schurman: From Feminism to Pietism”, *Church History*, vol. 46, n° 1, March 1977, pp. 4862. Available at: <http://journals.cambridge.org>.
- IWABUCHI, Koichi, « Au-delà du “cool Japan”, la globalisation culturelle... » [*“Leaving Aside “Cool Japan”... Things we’ve got to discuss about media and cultural globalization”*], traduit de l’anglais par Jean-Marie Bouissou, *Critique internationale*, n° 38, 1/2008, p. 37-53. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- JEANNERET, Thérèse, « Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire : données et analyses », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, numéro spécial, printemps 2010, p. 27-45. En ligne sur le site : <http://doc.rero.ch>.
- JEANNERET, Thérèse, « Enseigner et apprendre les langues à l'école : comment s'inspirer de la variété des expériences d'apprentissage ? », *Cahiers de l'institut de linguistique et des sciences du langage*, n° 27, 2010, p. 1-7 de la version en ligne. En ligne : [http://www.unil.ch/files/live/sites/fle/files/shared/GReBL/art\\_jeanneret2010-7\\_1\\_.pdf](http://www.unil.ch/files/live/sites/fle/files/shared/GReBL/art_jeanneret2010-7_1_.pdf).
- JEANNERET, Thérèse & ZEITER, Anne-Christel, « Socialisation langagière et agentivité du sujet », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, numéro spécial, hiver 2013, p. 63-75. En ligne sur le site : <http://doc.rero.ch/>.
- JIMENEZ, Robert T., EARNEST GARCÍA, Georgia et PEARSON, David, “The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles”, *Reading Research Quarterly*, Vol. 31, n° 1, January 1996, pp. 90-112. Available at: <http://www.reading.org>.
- KACHRU, Braj B., “World Englishes: approaches, issues and resources”, *Language Teaching*, vol. 25, n° 1, 1992, pp. 1-14. Available at: <http://journals.cambridge.org>.
- KALINOWSKA, Ewa, « Une place d’honneur pour la littérature en langue étrangère ! », *Le Français dans le monde*, n° 334, juillet 2004, p. 27-28.
- KARADY, Victor, « La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 145, 5/2002, p. 47-60. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- KENNER, Charmian, GREGORY, Eve, RUBY, Mahera & AL-AZAMI, Salman, “Bilingual Learning for Second and Third Generation Children”, *Language, Culture and Curriculum*, vol. 21, n° 2, 2008, pp. 120-137. Available at: <http://www.tandfonline.com>.
- KNEEPKENS, E. W. E. M & ZWAAN R. A. “Emotions and Literary Text Comprehension”, *Poetics*, n° 23, 1994, pp. 125-138. Available online: [http://faculty.weber.edu/eamsel/Research%20Groups/Fiction/Kneepkens%20&%20Zwaan%20\(1994\).pdf](http://faculty.weber.edu/eamsel/Research%20Groups/Fiction/Kneepkens%20&%20Zwaan%20(1994).pdf).
- KRAMSCH, Claire & WHITESIDE, Anne, “Three Fundamental Concepts in Second Language Acquisition and Their Relevance in Multilingual Contexts”, *The Modern Language Journal*, vol. 91, 2007, pp. 907-922. Available at: [www.jstor.org](http://www.jstor.org).
- LACOMBE, Stéphanie, « Chut ! Je lis », *XXI : « Histoires de livres »*, hors série, 2009.
- LACROIX, Isabelle, « Valeur symbolique de la langue au Pays basque français et choix de l'école pour les enfants de couples linguistiquement mixtes », *Langage et société*, n° 147, 1/2014, p. 67-82.
- LAHIRE, Bernard, « Catégorisations et logiques individuelles : les obstacles à une sociologie des variations intra-individuelles », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 110, 1/2001, p. 59-81.

- LAHIRE, Bernard, « Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral », *Sociétés contemporaines*, n° 48, 2002, lu en ligne (p. 87-107 de la version papier). En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- LAHIRE, Bernard, « Individu et mélange des genres », *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, n° 126, 4/2004, p. 89-111. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- LAHIRE, Bernard, « La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques », *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 1, avril 2007, lu en ligne (p. 73-81 de la version papier). En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).
- LAMBERT, Monique & VOUTSINAS, Nikolaos, « La compréhension en langue étrangère », *Letras. Aquisição de Línguas Estrangeiras /Adquisición de Lenguas Extranjeras*, n° 30-31, 2005, p. 69-86. En ligne : [http://w3.ufsm.br/revistalettras/letras30\\_31.html](http://w3.ufsm.br/revistalettras/letras30_31.html).
- LANE GREENE, Robert, “Johnson: Do different languages confer different personalities?”, *The Economist*, “Prospero Blog”, November 5<sup>th</sup> 2013. Available online: [http://www.economist.com/blogs/prospero/2013/11/multilingualism?fsrc=scn%2Ftw\\_ec%2Fjohnson\\_do\\_different\\_languages\\_confer\\_different\\_personalities](http://www.economist.com/blogs/prospero/2013/11/multilingualism?fsrc=scn%2Ftw_ec%2Fjohnson_do_different_languages_confer_different_personalities).
- LASAGABASTER, David, « Les attitudes linguistiques : un état des lieux », *Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, n° 144, 4/2006, p. 393-406. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- LEDUNOIS, Jean-Pierre, « Grammaire et didactique, “sœurs ennemies” ? », *Éducation et sociétés plurilingues /Educazione e società plurilingue*, n° 17, décembre 2004, p. 88-101.
- LEZGİN, Roşan, “Among Social Kurdish Groups – General Glance at Zazas” [“Toplumsal Kürt Gruplarından Zazalara Genel Bir Bakış”, 2009], traduit par Nusret Aydın, *www.zazaki.net*, 2010. Available online: <http://www.zazaki.net/haber/among-social-kurdish-groups-general-glance-at-zazas-503.htm>.
- LOBACHEV, Sergey, “Top languages in global information production”, *Partnership*, vol. 3, 2/2008, pp. 1\_12. Available online: <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/perj/article/viewArticle/826>.
- LOBO, Sandra & MORALES, Oscar, “Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera en estudiantes de formación docente”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n° 13, enero 2008, p. 53-79. Disponible online: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/26451>.
- LOW, Bronwen & SARKAR, Mela, « Le plurilinguisme dans les cultures populaires, un terrain inexploré ? L'étude du langage mixte du rap montréalais en guise d'exemple », *Kinephanos*, vol. 3, n° 1, juillet 2012. En ligne sur le site : [www.kinephanos.ca](http://www.kinephanos.ca).
- LUCCHINI, Silvia, « L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence », *Enfance*, vol. 57, 4/2005, p. 299-315. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- LUCCHINI, Silvia, « L'enseignement des langues d'origine, à quelles conditions ? », *Le français aujourd'hui*, n° 158, 3/2007, p. 9-19. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- MACHUCA, Rodolfo, « Privilégier le texte littéraire », *Le Français dans le monde*, n° 332, mars 2004, p. 26-27.
- MAINGUENEAU, Dominique, « Analyse du discours et littérature : problèmes épistémologiques et institutionnels », *Argumentation et analyse du discours*, 1/2008. En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).

- MANZANO, Francis, « Les langues minoritaires en Méditerranée occidentale : entre régression, affirmation et mondialisation », *Dialectologia et Geolinguistica*, vol. 17, n° 1, décembre 2009, p. 52-96. En ligne sur le site : <http://gdc.gale.com/gale-literature-collections/literature-resource-center/>.
- MANZANO, Francis, « Les langues régionales de France sont-elles égales dans le recul ? », *Marges linguistiques*, n° 10, novembre 2005, p. 133-156. En ligne sur le site : <https://hal.archives-ouvertes.fr/>.
- MARCHAND, Frank, « Français langue maternelle et français langue étrangère : facteurs de différenciations et proximités », *Langue française*, n° 82, 1989, p. 67-81. En ligne sur le site : [www.persee.fr](http://www.persee.fr).
- MARCOS, Ana, “El ‘ebook’ despega... pero vuela bajo”, *El País*, 13 de julio 2012. Disponible online: [http://cultura.elpais.com/cultura/2012/07/12/actualidad/1342105230\\_126546.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2012/07/12/actualidad/1342105230_126546.html).
- MARGARITO, Mariagrazia, « Cuisines identitaires : remémoration et déclaration d'identité », *Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, n° 150, 2/2008, p. 245-255. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- MARMOLEJO-RAMOS, Fernando, “Nuevos avances en el estudio científico de la comprensión de textos”, *Universitas Psychologica*, vol. 6, 2/2007, p. 331-343.
- MARQUILLÓ LARRUY, Martine, « Quel espace de liberté dans les choix linguistiques de la minorité lusophone en Andorre ? », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 69/2, 1999, p. 119-136. En ligne sur le site : <http://doc.rero.ch/>.
- MARQUILLÓ LARRUY, Martine, « Métaphores et représentations du cerveau plurilingue: conceptions naïves ou construction du savoir? Exemples dans le contexte d’enseignement andorran », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, n° 32, juin 2000, p. 115-146. En ligne : <http://doc.rero.ch/>.
- MARQUILLÓ LARRUY, Martine, « Le français “d’ailleurs” : d’une variation à l’autre », *Le Français aujourd’hui*, n° 132, 1/2001, p. 8-16. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- MARQUILLÓ LARRUY, Martine & VALETOPOULOS, Freiderikos, « La construction de la démarche interculturelle dans les manuels : le risque de la contextualisation », *Émergences et prise en compte de pratiques linguistiques et culturelles innovantes en situations francophones plurilingues. Pré-actes des journées scientifiques inter-réseaux de Damas*, 2009, p. 191-204. En ligne : [http://www.dlf.auf.org/IMG/pdf/Preactes\\_Damas-2.pdf#page=191](http://www.dlf.auf.org/IMG/pdf/Preactes_Damas-2.pdf#page=191).
- MARSHALL, Steve & MOORE, Danièle, “2B or Not 2B Plurilingual? Navigating Languages Literacies, and Plurilingual Competence in Postsecondary Education in Canada”, *TESOL Quarterly*, vol. 47, n° 3, September 2013, pp. 472-499.
- MATHEWS, Gordon, “Names and identities in the Hong Kong cultural supermarket”, *Dialectical Anthropology*, vol. 21, n° 3-4, September 1996, pp. 399-419. Available at: [www.jstor.org](http://www.jstor.org).
- MÉNIGOZ, Alain, « La littéracie en milieu multilingue. Principes didactiques », *Lidil*, n° 27, juillet 2003, p. 89-102.

- MIURA, Reiichi, "On the Globalization of Literature: Haruki Murakami, Tim O'Brien, and Raymond Carver", *Electronic Book Review*, December 7, 2003 Available online: <http://www.electronicbookreview.com/thread/internetnation/bungaku> [extraits traduits par Pierre-Emmanuel Dauzat publiés sous le titre « Murakami, maître de la littérature globale », *Books : « Tour du monde des bestsellers »*, hors-série n° 1, 2009, p. 24].
- MOORE, Danièle, "Multilingual literacies and third script acquisition: young Chinese children in French immersion in Vancouver", *International Journal of Multilingualism*, vol. 7, 4/2010, pp. 322-342. Available at: [www.tandfonline.com](http://www.tandfonline.com).
- MOORE, Danièle, « Plurilinguismes, territoires, trajectoires : des compétences aux identités plurilingues », *Cahiers de l'ILOB*, vol. 2, avril 2011, p. 19-34. En ligne : [http://www.ccerbal.uottawa.ca/files/pdf/CAHIERS\\_Vol2\\_moore.pdf](http://www.ccerbal.uottawa.ca/files/pdf/CAHIERS_Vol2_moore.pdf).
- MOORE, Danièle & GAJO, Laurent, "Introduction. □ French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives", *International Journal of Multilingualism*, vol. 6, n° 2, May 2009, pp. 137-153. Available at: [www.tandfonline.com](http://www.tandfonline.com).
- MOORE, Danièle & SABATIER, Cécile, « Pratiques de littératie à l'école. Pour une approche ethnographique de la classe en deuxième année d'immersion en Colombie-Britannique », *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 66, n° 5, août 2010, p. 639-675. En ligne sur le site : <http://web.ebscohost.com>.
- MORI, Setsuko, "Redefining Motivation to Read in a Foreign Language", *Reading in a Foreign Language*, vol. 14, n° 2, October 2002, pp. 91-110. Available online: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/>.
- MORTAMET, Clara, « Usages des langues au quotidien : le cas des immigrations maghrébines, africaines et turques dans l'agglomération rouennaise », *Glottopol*, n° 5, janvier 2005, p. 44-66. En ligne sur le site : <http://glottopol.univ-rouen.fr/>.
- NEW LONDON GROUP (THE), "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures", *Harvard Educational Review*, vol. 66, n° 1, Spring 1996. Available online: [http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A\\_Pedagogy\\_of\\_Multiliteracies\\_Designing\\_Social\\_Futures.htm](http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm).
- NORA, Pierre, « Le *bestseller* révèle les sensibilités latentes d'une société », *Books : « Tour du monde des best-sellers »*, hors-série n° 1, 2009, p. 14.
- NUSSBAUM, Luci, « Monolinguisme et polyglossie dans la Barcelone d'aujourd'hui », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 82, 2005, p. 103-116. En ligne sur le site : <http://doc.rero.ch/>.
- NUSSBAUM, Luci, « Les défis de l'école pour le maintien et la transmission du catalan en Catalogne », *Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, n° 143, 3/2006, p. 355-369. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- NUSSBAUM, Luci & ROCHA, Pepa, « L'organisation sociale de l'apprentissage dans une approche par projet », *Babylonia*, 3/2008, p. 52-55. En ligne : [http://grupsderecerca.uab.cat/greip/sites/grupsderecerca.uab.cat/greip/files/nussbaum\\_rocha.pdf](http://grupsderecerca.uab.cat/greip/sites/grupsderecerca.uab.cat/greip/files/nussbaum_rocha.pdf).
- NUSSBAUM, Luci & UNAMUNO, Virginia, « La compétence sociolinguistique, pour quoi faire ? », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 84, 2006, p. 47-65. En ligne sur le site : <http://doc.rero.ch/>.

- OLAZIREGI ALUSTIZA, Mari Jose, “Aproximación sociológica a los hábitos de lectura de la juventud vasca”, *Oihenart: Cuadernos de Lengua y Literatura*, n° 18, 2000, p. 79-93. Disponible online: <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/literatura/18/18079093.pdf>.
- OLAZIREGI, Mari Jose, « Et... le hériçon se réveilla : Passé et présent de la littérature basque », *Lapurdum*, n° 6, 2001, p. 205-217. En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).
- ÖPENGİN, Ergin, “Sociolinguistic situation of Kurdish in Turkey: Sociopolitical factors and language use patterns”, *International Journal of the Sociology of Language*, n° 217, September 2012, pp. 151-180. Available at: <http://gdc.gale.com/gale-literature-collections/literature-resource-center/>.
- PARAN, Amos, “The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey”, *Language Teaching*, vol. 41, n° 4, October 2008, pp. 465-496. Available at: <http://journals.cambridge.org>.
- PARMENTIER, Patrick, « Bon ou mauvais genre », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 3, 1986, lu en ligne (p. 202-223 de l'édition papier). En ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1986-03-0202-001>.
- PARKS, Tim, “The Dull New Global Novel”, *New York Review of Books: Blog*, February 9, 2010. Available at: <http://www.nybooks.com/blogs/nyrblog>.
- PANAYIOTOU, Alexia, “Bilingual emotions: The untranslatable self”, *Estudios de Sociolingüística*, vol. 5, n° 1, 2004, pp. 1-19. Available at: [www.sociolingüística.uvigo.es](http://www.sociolingüística.uvigo.es).
- PASQUIER, Dominique, « Identification au héros et communautés de téléspectateurs : la réception d'*Hélène et les Garçons* », *Hermès*, n° 22, 1998, p. 101-109. En ligne : [http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/14955/HERMES\\_1998\\_22\\_109.pdf;jsessionid=E4A8DB8B11C7913637AE5C5C012202EC?sequence=1](http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/14955/HERMES_1998_22_109.pdf;jsessionid=E4A8DB8B11C7913637AE5C5C012202EC?sequence=1).
- PASTOR DE LA SILVA, Raquel, « Le repérage des traces de subjectivité dans la construction de la relation lecteur/scripteur au cours de la lecture de textes de médiacritique d'art en langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, n° 13, 2000. En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).
- PAVLENKO, Aneta, “Bilingualism and Emotions”, *Multilingua*, vol. 21, n° 1, 2002, pp. 45-78. Available at: <http://astro.temple.edu/~apavlenk>.
- PAVLENKO, Aneta, “Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics”, *Applied Linguistics*, vol. 28, n° 2, 2007, pp. 163-188. Available online: <http://applij.oxfordjournals.org/>.
- PELUSO CRESPI, Leonardo, “Lengua materna y primera: ¿son teórica y metodológicamente equiparables?”, *www.cultura-sorda.eu*, 1997, p. 1-11. Disponible online: <http://www.cultura-sorda.eu/23.html>.
- PENLOUP, Marie-Claude, « Pratiques langagières scolaires /non scolaires. La question se pose aussi pour l'écrit », *Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, n° 130, 2/2003, p. 211-222. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- PERNET-LIU, Agnès, « L'enseignant natif de FLE face à la perception de la littérature française par des apprenants chinois », *Synergies Chine*, n° 4, 2009, p. 29-36. En ligne sur le site : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/revues.html>.
- PETIT, Michel, « La fiction à substrat professionnel : une autre voie d'accès à l'anglais de spécialité », *ASp*, n° 23-26, 1999, p. 57-81. En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).

- PETIT, Michèle, « Le sujet lecteur ou le “cheval échappé” », *Le Français aujourd'hui : « Lecteurs, littératures, enseignement »*, hors série, 1999, p. 56-69.
- PETIT, Michèle, « Les pays lointains de la lecture », *Ethnologie française*, vol. 34, 4/2004, p. 609-615. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- PEYTARD, Jean, « Variations de l'écriture, ou la littérature comme enseignement de la langue », *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 3, 1991. En ligne : [http://fle.asso.free.fr/asdifle/archives\\_cahiers.htm](http://fle.asso.free.fr/asdifle/archives_cahiers.htm).
- PEYTAU DEIXONA, Joan, « Origine, unité et extension du catalan », *Langues & Cité*, n° 21, novembre 2011, p. 7.
- PIAULT, Fabrice, « Année 2010 : les bons comptes de l'export », *Livres Hebdo*, n° 869, 10 juin 2011, p. 13.
- PIAULT, Fabrice, « Les traductions en 2011 : Sa Majesté l'anglais », *Livres Hebdo*, n° 904, 6 avril 2012, p. 14-16.
- PICCARDO, Enrica, « Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions », *Lidil*, n° 48, 2013, p. 17-36.
- PIEROZAK, Isabelle, « Communication électronique et construction de compétences en langue autre, hors contexte pédagogique », *Lidil*, n° 36, 2007, p. 189-210. En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).
- PIERRA, Gisèle, « Le poème entre les langues : le corps, la voix, le texte », *Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, 3/2003, p. 357-367. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- PIERRE, Régine, « Entre alphabétisation et littéracie : les enjeux didactiques », *Revue française de linguistique appliquée (ÉLA)*, 1/2003, p. 107-120. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- PLOQUIN, Françoise, « Lire des œuvres littéraires : en français ou en langue maternelle ? », *Le Français dans le monde*, n° 334, juillet 2004, p. 23-24.
- PLOQUIN, Françoise, « À quand le Goncourt du FLE ? », *Le Français dans le monde*, n° 334, juillet 2004, p. 55-56.
- PORCHER, Louis, « De la télévision en noir et blanc à la crise financière », entretien réalisé par Haydée Maga et Bruno Marty, *Francparler*, 6 octobre 2008. En ligne : <http://fle.asso.free.fr/asdifle/Porcher2008.htm>.
- POULAIN, Martine, « Moi, Henri Beyle, dix ans, lecteur », *Nouvelle Revue de psychanalyse*, n° 37, printemps 1988, p. 149-160.
- PREMAT, Christophe, « Déclin programmé ou changement de mentalité ? Les nouveaux défis de la promotion du français en Suède », *Synergies Pays Scandinaves*, n° 6, 2011, p. 61-70. En ligne sur le site : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/revues.html>.
- PRETCEILLE, Martine A., « La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme », *Recherches en éducation*, n° 9, 2010, p. 10-17. En ligne : <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no9.pdf>.
- PRIVAT, Jean-Marie & VINSON, Marie-Christine, « Habitus vertical et habitus lectural », *Pratiques*, n° 52, décembre 1986, p. 83-111.
- PUREN, Christian, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues modernes*, 3/2002, p. 55-71. En ligne sur le site : <http://www.christianpuren.com>.



PUREN, Christian, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le français dans le monde*, n° 347, septembre 2006, p. 37-40. En ligne sur le site : <http://www.christianpuren.com>.

PUREN, Christian, « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », site de l'APLV, 08/10/2006. En ligne sur le site : [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com).

PY, Bernard, « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *Langages*, 38<sup>e</sup> année, n° 154, 2004, p. 6-19. En ligne sur le site : [www.persee.fr](http://www.persee.fr).

PYM, Anthony, "Translation vs Language Learning in International Institutions. Explaining the Diversity Paradox", *Cultus*, n° 1, 2008, p. 70-83. Available online: <http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/translation/translation.html>.

RAMPTON, Ben, "Second Language Research in Late Modernity: A Response to Firth and Wagner", *The Modern Language Journal*, vol. 81, n° 3, Autumn 1997, pp. 329-333. Available at: [www.jstor.org](http://www.jstor.org).

REED, Jessica, "Where is the 'literary lad lit' section?", *The Guardian*, November 8, 2009. Available online: <http://www.theguardian.com/commentisfree/2009/nov/08/literary-chick-lit-lad-lit>.

REUTER, Yves, « Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques », *Pratiques*, n° 50, juin 1986, p. 3-21.

REUTER, Yves, « Lire : une pratique socio-culturelle », *Pratiques*, n° 52, décembre 1986, p. 64-82.

REUTER, Yves, « La "prise en compte" des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux », *Repères*, n° 23, 2001, p. 9-32. En ligne : [http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP\\_RS023\\_2.pdf](http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS023_2.pdf).

RICŒUR, Paul (propos recueillis par Françoise Ploquin), « La perte de la vue serait pour moi la perte de la lecture », *Le Français dans le monde*, n° 327, mai-juin 2003, lu en ligne. En ligne : <http://www.sauv.net/ricoeur.php>.

RICHAUDEAU, François, « Le processus de lecture en six schémas », *Communication et langages*, n° 58, 4<sup>e</sup> semestre 1983, p. 10-20.

RIQUOIS, Estelle, « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile », *11<sup>e</sup> Rencontres des chercheurs en didactique des littératures*, mars 2010, p. 247-251. En ligne : [http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions\\_files/Riquois%202010.pdf](http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf).

RISPAIL, Marielle, « Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques », *forumlecture.ch*, 1/2011, p. 1-11. En ligne : [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011\\_1\\_Rispail.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Rispail.pdf).

RIVIÈRE, Carole-Anne, « La spécificité française de la construction sociologique du concept de sociabilité », *Réseaux*, n° 123, 1/2004, p. 207-231. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).

RIVIÈRE, Marie, « De quelle "langue maternelle" parle-t-on quand on parle de lecture ? », *Quaderna*, n° 2, mars 2014, p. 1-19. En ligne : <http://quaderna.org/de-quelle-langue-maternelle-parle-t-on-quand-on-parle-de-lecture/>.

- RIVIÈRE, Marie, « “Culture globale” vs “culture nationale” ? Analyse de pratiques de lecture d’adultes plurilingues », *Actes du colloque international : « Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues »*, juillet 2014, p. 185-201. En ligne sur le site : <http://fipf.org/>.
- RIVIÈRE, Marie, « Langues de lecture et littératures de genre. Pratiques et représentations d’adultes plurilingues », *Actes du colloque international : « Langages, cultures, sociétés. Interrogations didactiques »*, à paraître.
- ROCH-VEIRAS, Sophie, « Les émotions suscitées par un texte en langue étrangère chez un compreneur-apprenant », *Synergies Espagne*, 2009, p. 223-234. En ligne sur le site : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/revues.html>.
- ROCH-VEIRAS, Sophie, « Comprendre un texte en langue étrangère : une question d’émotions », *Lidil*, n° 48, 2013, p. 97-114.
- ROMAINE, Suzanne, “Multilingualism, conflict, and the politics of indigenous language movements”, *Estudios de Sociolingüística*, vol. 1, n° 1, 2000, pp. 13-25. Available at: [www.sociolingüística.uvigo.es](http://www.sociolingüística.uvigo.es).
- ROSOWSKY, Andrey, “Reading and Culture: the Experience of some of our Bilingual Pupils”, *English in Education*, vol. 34, n° 2, June 2010, pp. 45-53. Available at: <http://onlinelibrary.wiley.com/>.
- ROSOWSKY, Andrey, “Faith, phonics and identity: reading in faith complementary schools”, *Literacy*, vol. 47, n° 2, July 2013, pp. 67-78, first published online in July 2012, pp. 1-12. Available at: <http://onlinelibrary.wiley.com/>.
- ROUET, Jean-François, « Ce que l’usage d’internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage », *Le Français aujourd’hui*, n° 178, 3/2012, p. 55-64. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).
- ROUXEL, Annie, « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l’expression du sujet lecteur ? », *Le Français aujourd’hui*, n° 157, 2/2007, p. 65-73.
- ROVIRA TORRES, Florencia, « Je parle quatre langues mais ai-je quatre personnalités différentes ? », *Le Nouvel Observateur /Rue89*, 12 novembre 2013. En ligne : <http://www.rue89.com/2013/11/12/parle-quatre-langues-ai-quatre-personnalites-differentes-247421>.
- ROY, Max, « La référence comme effet de lecture », *Tangence*, n° 44, 1994, p. 66-80. En ligne sur le site : [www.erudit.org](http://www.erudit.org).
- RUI, Blandine, « Exploration de la notion de “stratégie de lecture” en français langue étrangère et maternelle », *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, n° 13, 2000. En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).
- SABATIER, Cécile, « Plurilinguismes, représentations et identités : des pratiques des locuteurs aux définitions des linguistes », *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, vol. 6, n° 1, 2010, p. 125-161. En ligne sur le site : [www.erudit.org](http://www.erudit.org).
- SAENGER, Paul, « Physiologie de la lecture et séparation des mots » [“The Separate of Words and the Physiology of Reading”, 1989], traduit de l’anglais par Jean-François Sené, *Annales. Économies, sociétés, civilisations*, 4/1989, p. 939-952. En ligne sur le site : [www.persee.fr](http://www.persee.fr).
- SARACENI, Mario, “Relocating English: towards a new paradigm for English in the world”, *Language and Intercultural Communication*, vol. 9, n° 3, August 2009, pp. 175-186. Available at: [www.tandfonline.com](http://www.tandfonline.com).

SCHAEFFER, Jean-Marie, « Quelles vérités pour quelles fictions ? », *L'Homme*, n° 175-176, juillet 2005, p. 19-36. En ligne sur le site : [www.jstor.org](http://www.jstor.org).

SCHMID, Monika S., "Identity and first language attrition: A historical approach", *Estudios de Sociolingüística*, vol. 5, n° 1, 2004, pp. 41-58. Available at: [www.sociolingüística.uvigo.es](http://www.sociolingüística.uvigo.es).

SCHRAUF, Robert W. & RUBIN, David C., "The 'language' and 'feel' of bilingual memory: Mnemonic traces", *Estudios de Sociolingüística*, vol. 5, issue 1, 2004, pp. 21-39. Available at: <http://www.sociolingüística>.

SECRETARÍA GENERAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA, "En 1991 se publicaron más libros en euskera que nunca", *Euskararen Berripapera*, n° 10, Marzo 1993.

SHAVIT, Zohar, « Fabriquer une culture nationale. Le rôle des traductions dans la constitution de la littérature hébraïque », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 144, septembre 2002, p. 21-32. En ligne sur le site : [www.persee.fr](http://www.persee.fr).

SKUTNABB-KANGAS, Tove, "Linguistic Human Rights and Minority Education", *TESOL Quarterly*, vol. 28, n° 3, 1994, pp. 625-628. Available at: [www.jstor.org](http://www.jstor.org).

SOCKETT, Geoffrey, « Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédias. Apprentissage informel et réseaux sociaux », *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 8, n° 1, 2011, p. 29-45. En ligne sur le site : <http://acedle.org>.

SOUBEYROUX, Jacques, « L'alphabétisation dans l'Espagne moderne : bilan et perspectives de recherche », *Bulletin hispanique*, t. 100, n° 2, 1998, p. 231-254. En ligne sur le site : [www.persee.fr](http://www.persee.fr).

SOUCHON, Marc, « Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère », *Semen*, n° 10, 1995, lu en ligne. En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).

SOUCHON, Marc, « Lecture de textes en L.E. et compétence textuelle », *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, n° 13, 2000. En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).

SPAËTH, Valérie, « Frontières : langues, discours et histoire », *Synergies France*, n° 4, 2005, p. 16-30. En ligne sur le site : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/revues.html>.

SPAËTH, Valérie, « Identifier et articuler les compétences dans l'enseignement /apprentissage du FLE », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 2, n° 1, octobre 2007, p. 37-52. En ligne : [http://sjdf.org/sjdf\\_avant2009/Revue/2007/1-37spaete.pdf](http://sjdf.org/sjdf_avant2009/Revue/2007/1-37spaete.pdf).

SPAËTH, Valérie, « Le français au contact des langues : présentation », *Langue française*, n° 167, 3/2010, p. 3-12. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).

SPAËTH, Valérie, « Mondialisation du français dans la seconde partie du XIX<sup>e</sup> siècle : l'Alliance Israélite Universelle et l'Alliance Française », *Langue française*, n° 167, 3/2010, p. 49-72. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).

SPAËTH, Valérie, « La question de l'Autre en didactique des langues », *Glottopol*, n° 23, janvier 2014, p. 160-172. En ligne sur le site : <http://glottopol.univ-rouen.fr/>.

STARKEY-PERRET, Rebecca, « Représentations des enseignants sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants : quels liens peuvent être établis ? », *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 10, n° 1, novembre 2013, p. 177-200. En ligne sur le site : <http://acedle.org>.

STEINER, Ann, "Across the Internet: English Books in Sweden in the 1990s", *Publishing Research, Quarterly*, vol. 20, 4/2005, pp. 71-78.

STEMBERT, Rudolf, "Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE", *marcoELE. Revista de Didáctica*, n° 9, Junio 2009, p. 247-265. Disponible online: [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.stembert.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.stembert.pdf).

STRATILAKI, Sofia, « Des identités, des langues et des récits de vie. Schèmes constitués ou nouvelles analogies dans la parole des élèves plurilingues ? », *Glottopol*, n° 13, juillet 2009, p. 168-191. En ligne sur le site : <http://glottopol.univ-rouen.fr/>.

STRATILAKI, Sofia, « Trajectoires plurielles et représentations identitaires chez les élèves plurilingues », *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 8, n° 1, 2011, p. 5-28. En ligne sur le site : <http://acedle.org>.

STRATILAKI, Sofia & BONO, Mariana, « Parcours d'apprentissage des apprenants des troisièmes langues : dynamiques des répertoires plurilingues en construction », *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2, 2006, p. 7-35. En ligne sur le site : <http://acedle.org>.

STURGE MOORE, Olivier, « La mondialisation de l'économie : de nouveaux enjeux, de nouveaux contextes culturels », *ASp*, n° 15-18, 1997, p. 325-338. En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).

TABOURET-KELLER, Andrée « À propos de la notion de diglossie », *Langage et société*, n° 118, 4/2006, p. 109-128. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).

TAILLEFER, Gail F., "Reading for academic purposes: the literacy practices of British, French and Spanish Law and Economics students as background for study abroad", *Journal of Research in Reading*, vol. 28, n° 4, 2005, pp. 435-451. Available at: <http://onlinelibrary.wiley.com>.

TAILLEFER, Gail F. & PUGH, Tony, "Strategies for professional reading in L1 and L2", *Journal of Research in Reading*, vol. 21, n° 2, 1998, pp. 96-108. Available at: <http://onlinelibrary.wiley.com>.

TALPIN, Jean-Marc, « Quelques enjeux psychiques de la lecture pour la construction du sujet », *Le Français aujourd'hui : « Lecteurs, littératures, enseignement »*, hors série, 1999, p. 70-78.

TAYLOR, Lisa K., "Of Mother Tongues and Other Tongues: The Stakes of Linguistically Inclusive Pedagogy in Minority Contexts", *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 65, n° 1, September 2008, pp. 89-123. Available at: [http://muse.jhu.edu/about/order/journal\\_collections.html](http://muse.jhu.edu/about/order/journal_collections.html).

THAMIN, Nathalie, « Mobilités mixités familiales et construction d'identités plurilingues. Récits de vie croisés d'un couple mixte d'origine étrangère, salarié chez Hewlett Packard », *Actes du colloque international Diltec-Plurifles : « Transmission /appropriation des langues et construction des identités plurilingues »*, 6-8 juin 2007. En ligne sur le site : <http://plurifles.net/communications.aspx>.

TISSERON, Serge, « La réalité de l'expérience de fiction », *L'Homme*, n° 175-176, juillet 2005, p. 131-145. En ligne sur le site : [www.jstor.org](http://www.jstor.org).

TOMLINSON, John, "Mixed Metaphors", *American Ethnologist*, vol. 33, 4/2006, pp. 571-572. Available at: <http://onlinelibrary.wiley.com>.

- TRAN, Thi Chi Lan, « Les échanges langagiers dans les classes de collège en français au Vietnam autour des activités de lecture : analyse et propositions », Séminaire régional de recherche-action pour l'enseignement du français langue étrangère, 22-26 novembre 2004. En ligne : [www.refef-asie.org/.../nhatrang/11%20TranThiChiLan-HN.pdf](http://www.refef-asie.org/.../nhatrang/11%20TranThiChiLan-HN.pdf).
- TROUILLON, Jean-Louis, « Entre texte et contexte : la fiction historique et la fiction à substrat professionnel », *ASp*, n° 47-48, 2005, p. 51-65. En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).
- TRYHORN, Chris & WRAY, Richard, “Publishers look to China and India to help them weather recession”, *The Guardian*, April 22, 2009. Available online: <http://www.guardian.co.uk/books/2009/apr/22/books-india-china>.
- URIBARRI ZENEKORTA, Ibon, “Censura(s) en la traducció al/del vasco”, *Quaderns. Revista de Traducció*, n° 20, 2013, p. 31-45. Disponible online: [http://ddd.uab.cat/pub/quaderns/quaderns\\_a2013n20/quaderns\\_a2013n20p31.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/quaderns/quaderns_a2013n20/quaderns_a2013n20p31.pdf).
- VAJDA, Georges, « La pensée religieuse de Moïse Maïmonide : unité ou dualité ? », *Cahiers de civilisation médiévale*, 9<sup>e</sup> année, n° 33, janvier 1966, p. 29-49. En ligne sur le site : [www.persee.fr](http://www.persee.fr).
- VAN DIJK, Teun A., « Politique, idéologie et discours » [“Politics, Ideology and Discourse”, 2006], traduit par Emmanuelle Bouvard et Adèle Petitclerc, *Semen*, n° 21, 2006, p. 73-102. En ligne sur le site : [www.revues.org](http://www.revues.org).
- VERRIER, Jean (coord.), « Table ronde : Quel corpus littéraire à l'école », *Le Français aujourd'hui* : « Lecteurs, littératures, enseignement », hors série, 1999, p. 103-118.
- VIALA, Alain, « Littérature, institutions et adhésion », *Le Français aujourd'hui* : « Lecteurs, littératures, enseignement », hors série, 1999, p. 8-25.
- VIGNER, Gérard, « Vers une compétence plurilingue. Apprentissage ou enseignement ? », *Le Français dans le monde*, n° 355, janvier 2008, p. 19-21.
- VLAD, Monica, « La lecture scolaire : tentative de définition », *Analele Științifice ale Universității Ovidius*, « Filologie », n° 13, 2002, p. 245-255. En ligne : [www.cceol.com](http://www.cceol.com).
- VON MÜNCHOW, Patricia, « Entre valeurs universelles et centration sur le sujet : comparaison de manuels de lecture français et allemands », *Synergies Pays riverains de la Baltique*, n° 6, 2009, p. 125-134. En ligne sur le site : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/revues.html>.
- VON MÜNCHOW, Patricia, « Réflexions sur une linguistique de discours comparative: le cas du journal télévisé en France et en Allemagne », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, n° 40, 2004, p. 47-70. En ligne : <http://doc.rero.ch/record/>.
- WAAHLBERG, Helle, « Une autre lecture ? Lire dans une langue étrangère », *Romansk Forum*, n° 19, 2004, p. 21-32. En ligne : [www.duo.uio.no/roman/Art/Rf19-04-1/WaahlbergA.pdf](http://www.duo.uio.no/roman/Art/Rf19-04-1/WaahlbergA.pdf).
- WARSCHAUER, Mark, “Millennialism and media: language, literacy, and technology in the 21<sup>st</sup> century”, *AILA Review*, n° 14, 2001, pp. 49-59. Available at: <http://www.aila.info/>.
- WEINRICH, Harald, « Petite xénologie des langues étrangères », *Communications*, n° 43, 1986, p. 187-203. En ligne sur le site : [www.persee.fr](http://www.persee.fr).
- WIHTOL DE WENDEN, Catherine, « La géographie des migrations contemporaines », *Regards croisés sur l'économie*, n° 8, 2/2010, p. 49-57. En ligne sur le site : [www.cairn.info](http://www.cairn.info).

- WIHTOL DE WENDEN, Catherine, « Un essai de typologie des nouvelles mobilités », *Hommes & Migrations*, n° 1233, septembre 2001, p. 5-12. En ligne sur le site : <http://www.hommes-et-migrations.fr>.
- WILLISON, Ian, “Centre and Creative Periphery in the Histories of the Book in the English Speaking World and Global English Studies”, *Publishing History*, n° 59, 2006. Available online: <http://sas-space.sas.ac.uk/325/1/PH59Will.pdf>.
- WINCH, Peter, “Can we understand ourselves?”, *Philosophical Investigations*, vol. 20, n° 3, 1997, pp. 193-204. Available at: <http://onlinelibrary.wiley.com>.
- WISCHENBART, Rüdiger, “The Global Ranking of the Publishing Industry 2009”, *Publishing Research Quarterly*, vol. 26, 1/2010, pp. 16-23. Available online: <http://www.mendeley.com/research/global-ranking-publishing-industry-2009/>.
- WOOLARD, Kathryn A., “Linguistic Consciousness among Adolescents in Catalonia: A Case Study from the Barcelona Urban Area in Longitudinal Perspective”, *Zeitschrift für Katalanistik /Revista d'Estudis Catalans*, vol. 22, 2009, pp. 125-149. Available online: [http://www.romanistik.uni-freiburg.de/pusch/zfk/22/09\\_Woolard.pdf](http://www.romanistik.uni-freiburg.de/pusch/zfk/22/09_Woolard.pdf).
- WRIGHT, Roger, « La période de transition du latin, de la *lingua romana* et du français » [“The Period of Transition between Latin, *Lingua romana* and French”], traduit de l’anglais par Christopher Lucken, *Médiévales*, n° 45, automne 2003, p. 11-24.
- ZARATE, Geneviève, « Objectiver le rapport culture maternelle /culture étrangère », *Le Français dans le monde*, n° 181, novembre 1983, p. 34-39.
- ZARATE, Geneviève, « Constitution d’un capital plurilingue et économie d’une identité pluriculturelle », *Mélanges CRAPEL*, n° 25, 2000, p. 75-89. En ligne sur le site : <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/>.
- ZHANG, Keen & XIA, Chen, “Penguin blazes a trail in China's eBook market”, *china.org.cn*, April 23, 2009. Available online: [http://www.china.org.cn/books&magazines/200904/23/content\\_17661610.htm](http://www.china.org.cn/books&magazines/200904/23/content_17661610.htm).

## Thèses de doctorat

- BEMPORAD, Chiara, *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues et appropriations langagières*, thèse soutenue à la Faculté des Lettres de l’Université de Lausanne en décembre 2012.
- BOUGHNIM, Amel, *L’acquisition d’une langue étrangère en autonomie par la télévision : apprendre l’italien par la Rai Uno à Tunis*, thèse soutenue à l’Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 en mars 2010.
- DA SILVA, Marie-Manuelle, *Les nouveaux enjeux de l’enseignement de la langue et de la culture d’expression française. Mondialisation : formes et réinterprétations linguistico-culturelles*, thèse soutenue à l’Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 en janvier 2013.
- RICHOIS, Estelle, *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère. Du roman légitimé au roman policier*, thèse soutenue à l’Université de Rouen en juillet 2009. En ligne : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/40/31/24/PDF/Thesecomprese.pdf>.
- RUI, Blandine, *La (Re)construction de sens dans la lecture des textes en L1, L2. Stratégies privilégiées de lecture et (re)construction du pôle émetteur*, thèse soutenue à l’Université de Franche-Comté en décembre 1997.

## Études et rapports institutionnels

BANGMA, Idske, VAN DER MEER, Cor & RIEMERSMA, Alex (eds), *Trilingual Primary Education in Europe*, Leeuwarden, Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning, February 2011. Available at: <http://www.mercator-research.eu/>.

BARKER, Ronald E. & ESCARPIT, Robert, *La Faim de lire*, Paris, Unesco /PUF, 1973. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001376/137662fo.pdf>.

BEACCO, Jean-Claude, *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2005. En ligne sur le site : <http://www.coe.int>.

BEACCO, Jean-Claude, *Relancer l'éducation multilingue pour l'Europe. Rapport final à la Commission européenne*, Bruxelles, Commission européenne, mars 2007. En ligne : [http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report/beaco\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report/beaco_fr.pdf).

BEACCO, Jean-Claude, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe. Version intégrale*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2007. En ligne sur le site : <http://www.coe.int>.

BIBLIOGRAPHIE NATIONALE FRANÇAISE, « Livres imprimés. Indicateurs du dépôt légal 2012 », in *L'Observatoire du dépôt légal : reflet de l'édition contemporaine*, Paris, Bibliothèque nationale de France, 1<sup>er</sup> juillet 2013. En ligne sur le site : <http://www.bnf.fr>.

BIBLIOTHÈQUE NATIONALE SUISSE, *98<sup>e</sup> Rapport annuel 2011. Annexe*, Berne, Bibliothèque nationale suisse, avril 2012. En ligne sur le site : <http://www.nb.admin.ch>.

BODIER, Marceline, *Insee première : « Les langues étrangères en France. Apprendre, c'est bien ; pratiquer, c'est mieux »*, n° 568, Paris, Insee, février 1998. En ligne sur le site : <http://www.insee.fr>.

BURRICAND, Carine & FILHON, Alexandra, *Île-de-France à la page : « La transmission des langues étrangères en Île-de-France »*, n° 226, Paris, Insee, août 2003. En ligne sur le site : <http://www.insee.fr>.

BYRAM, Michael, *Langues et identités*, Conférence intergouvernementale « Langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe » organisée par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 16-18 octobre 2006. En ligne sur le site : <http://www.coe.int>.

CANDELIER, Michel (coord.), *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP). Version 3*, Graz, Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe, mai 2010. En ligne sur le site : <http://carap.ecml.at/>.

CASTELLOTTI, Véronique & MOORE, Danièle, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002. En ligne sur le site : <http://www.coe.int>.

CERQUIGLINI, Bernard (dir.), *Rapport au ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la ministre de la Culture et de la Communication*, Paris, DGLFLF, avril 1999. En ligne sur le site : <http://www.culture.gouv.fr>.

CIC - CENTRE D'INTÉGRATION CULTURELLE, *Rapport annuel 2010*, Genève, Croix-Rouge genevoise, 2011, document imprimé communiqué par Adriana Mumenthaler.

CLANCHÉ, François, *Insee première* : « Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique », n° 830, Paris, Insee, février 2002. En ligne : [http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/IP830.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/IP830.pdf).

CNL - CENTRE NATIONAL DU LIVRE, *Le Livre en France*, Paris, Centre national du livre, 2010. En ligne sur le site : <http://www.centrenationaldulivre.fr>.

COHEN, Daniel & VERDIER, Thierry (dir.), *La Mondialisation immatérielle*, Paris, La Documentation française, juillet 2008. En ligne : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000484/index.shtml>.

COLLECTIF, *L'Europe lit. Littérature en Europe. Rapport culturel l'Europe en marche*, Stuttgart, Institut für Auslandsbeziehungen /Fondation Robert Bosch, traductions en français de Laurence WUILLEMIN, Janine Bourlois et Michèle Veubret, 2010. En ligne : [www.ifa.de/pdf/kr/2010/kr2010\\_fr.pdf](http://www.ifa.de/pdf/kr/2010/kr2010_fr.pdf).

COMMISSION EUROPÉENNE, *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Bruxelles, Commission européenne, octobre 2000. En ligne : [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_fr.pdf).

COMMISSION EUROPÉENNE, *Eurobaromètre. Le futur de l'Europe /Eurobarometer. The Future of Europe*, n° 251, Bruxelles, Commission européenne, mai 2006. En ligne sur le site : <http://ec.europa.eu>.

COMMISSION EUROPÉENNE, *Eurobarometer. European Cultural Values*, n° 278, Brussels, European Commission, September 2007. Available at: <http://ec.europa.eu>.

COMMISSION EUROPÉENNE /EUROSTAT, *Cultural Statistics*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, "Pocketbooks", 2011. Available at: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>.

CONECTA, *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2007*, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España /Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, enero 2008. Disponible online: <http://www.federacioneditores.org/SectorEdit/Documentos.asp>.

CONECTA, *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2008*, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España /Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, enero 2009. Disponible online: <http://www.federacioneditores.org/SectorEdit/Documentos.asp>.

CONECTA, *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2009*, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España /Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, enero 2010. Disponible online: <http://www.federacioneditores.org/SectorEdit/Documentos.asp>.

CONECTA, *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2010*, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España /Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, enero 2011. Disponible online: <http://www.federacioneditores.org/SectorEdit/Documentos.asp>.

CONECTA, *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2011*, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España /Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, enero 2012. Disponible online: <http://www.federacioneditores.org/SectorEdit/Documentos.asp>.

CONECTA, *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España /Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, enero 2013. Disponible online: <http://www.federacioneditores.org/SectorEdit/Documentos.asp>.

CONECTA, *Hàbits de Lectura i Compra de llibres a Catalunya. Any 2011*, Barcelona, Gremi d'editors de Catalunya, 2012. Disponible online: [http://arxiu.gremieditorscat.es/2013\\_HLCLC\\_catala.pdf](http://arxiu.gremieditorscat.es/2013_HLCLC_catala.pdf).



CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2000] (CECRL), traduit de l'anglais par Simone Lieutaud, Strasbourg /Paris, Conseil de l'Europe /Éditions Didier, 2001. En ligne sur le site : <http://www.coe.int>.

CONSEIL DE L'EUROPE, *Le Portfolio européen des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2001. En ligne sur le site : <http://www.coe.int>.

COSTE, Daniel, MOORE, Danièle & ZARATE, Geneviève, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, 2009 (1<sup>ère</sup> édition : 1997). En ligne sur le site : <http://www.coe.int>.

DÉPARTEMENT DES AFFAIRES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES DE L'ONU, *Perspectives de la population mondiale. La Révision de 2006. Résumé*, New York, Organisation des Nations Unies, 2007. En ligne sur le site : <http://www.un.org>.

DONNAT, Olivier (dir.), *Les Pratiques culturelles des Français. Enquête 1997*, Paris, La Documentation française, 1998. En ligne sur le site : <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr>.

DONNAT, Olivier (dir.), *Enquête. Pratiques culturelles des Français*, Paris, DEPS - ministère de la Culture et de la Communication, 2008. En ligne sur le site : <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr>.

DONNAT, Olivier, *Culture études : « Les Pratiques culturelles des Français à l'heure numérique. Éléments de synthèse 1997-2008 »*, Paris, DEPS - ministère de la Culture et de la Communication, 5/2009. En ligne sur le site : <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr>.

DONNAT, Olivier, FRANCK, Guy & FREITAS, Eduardo de, *Manuel de bonne pratique sur l'élaboration d'enquêtes sur les comportements de lecture*, Athènes, Centre national du livre grec, mai 2001. En ligne : <http://www.readingeurope.org/observatory.nsf>.

DOYÉ, Peter, *L'Intercompréhension /Intercomprehension*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2005. En ligne sur le site : <http://www.coe.int>.

ESCARPIT, Robert, *La Révolution du livre*, Paris, Unesco, 1969 (1<sup>ère</sup> édition : 1965). En ligne sur le site : <http://unesdoc.unesco.org>.

FEDECALI - FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE CÁMARAS DEL LIBRO, *Comercio exterior del libro 2010*, Madrid, Fedecali, 2011. Disponible en la web: <http://www.fedecali.es>.

FEDECALI - FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE CÁMARAS DEL LIBRO, *Comercio exterior del libro 2011*, Madrid, Fedecali, 2012. Disponible en la web: <http://www.fedecali.es>.

FUNDACC - FUNDACIÓN AUDIENCIES DE LA COMUNICACIÓN Y LA CULTURA, *El consum de llibres a Catalunya el 2012. Dades del Baròmetre de la Comunicació i la Cultura*, Barcelona, Fundacc, abril 2013. Disponible en la web: <http://www.fundacc.org>.

FUNDACIÓN GSR - FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ, *La percepción de los inmigrantes sobre la lectura*, Madrid, Ministerio de Cultura /Fundación GSR, 2009. Disponible en la web: <http://www.mcu.es/libro>.

GARON, Rosaire & LAPOINTE, Marie-Claude (coord.), *Enquête sur les pratiques culturelles au Québec. 6<sup>e</sup> édition* [2004], Québec, ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine, 2009. En ligne sur le site : <http://collections.banq.qc.ca>.

GFK, *Bilan GFK Consumer Choices du marché du livre en 2012*, Nuremberg, GFK SE, 20 mars 2012. En ligne sur le site : [www.gfkr.com](http://www.gfkr.com).

GRADDOL, David, *English Next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*, London, British Council, 2006. Available at: [www.britishcouncil.org](http://www.britishcouncil.org).

GRIN, François, *L'Économie de la langue et de l'éducation dans la politique d'enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002. En ligne sur le site : [www.coe.int](http://www.coe.int).

GRIN, François, *L'Enseignement des langues étrangères comme politique publique*, Paris, Haut Conseil de l'évaluation de l'École, 2005. En ligne : [http://cisad.pleiade.education.fr/hcee/documents/rapport\\_Grin.pdf](http://cisad.pleiade.education.fr/hcee/documents/rapport_Grin.pdf).

HERSENT, Jean-François, *Sociologie de la lecture en France : état des lieux (essai de synthèse à partir des travaux de recherche menés en France)*, Paris, Direction du livre et de la lecture, juin 2000. En ligne : [www.culture.gouv.fr/culture/dll/sociolog.rtf](http://www.culture.gouv.fr/culture/dll/sociolog.rtf).

IDESCAT - INSTITUT D'ESTADÍSTICA DE CATALUNYA, *Pràctiques culturals: lectura i música*, Barcelona, Idescat, 2006, consultat el 6 de agosto 2013. Disponible en la web: <http://www.idescat.cat/>.

IDESCAT - INSTITUT D'ESTADÍSTICA DE CATALUNYA, *Usos lingüístics. Llengua inicial, d'identificació i habitual*, Barcelona, Idescat, 2008, consultat el 6 de agosto 2013. Disponible en la web: <http://www.idescat.cat/>.

IDESCAT - INSTITUT D'ESTADÍSTICA DE CATALUNYA, *Producció editorial*, Barcelona, Idescat, 2011, consultat el 6 de agosto 2013. Disponible en la web: <http://www.idescat.cat/>.

IFOP - INSTITUT FRANÇAIS D'OPINION PUBLIQUE, *Les Français et la lecture en vacances*, sondage réalisé pour l'entreprise Feedbooks, juin 2012. En ligne : [http://www.ifop.com/?option=com\\_publication&type=poll&id=1914](http://www.ifop.com/?option=com_publication&type=poll&id=1914).

INE – INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, “Estadística de la Producción Editorial. Año 2011”, *INEbase*, Madrid, INE, marzo de 2012. URL: <http://www.ine.es/prensa/np704.pdf>.

IPSOS MEDIACT, *Les Publics du livre numérique*, Paris, Centre national du livre, mars 2010. En ligne : <http://www.centrenationaldulivre.fr/?Le-livre-sera-t-il-numerique>.

IPSOS MEDIACT, *Notoriété et usage du livre numérique*, Paris, Livres Hebdo, mars 2011. En ligne : [www.ipsos.fr/sites/default/.../ipsos\\_livre\\_hebdo\\_salon\\_du\\_livre.pdf](http://www.ipsos.fr/sites/default/.../ipsos_livre_hebdo_salon_du_livre.pdf).

ITHAQUE, *Synthèse de l'enquête sur la lecture et les loisirs multimédia des collégien(ne)s et lycéen(ne)s*, Paris, Centre national du livre /Direction du livre et de la lecture, juin 2007. En ligne sur le site : <http://www.centrenationaldulivre.fr>.

KULTURAREN EUSKAL KONTSEILUA - CONSEJO VASCO DE CULTURA, *Industria Editorial. Informe final*, Vitoria-Gasteiz, Departamento de Cultura del Gobierno Vasco, octubre 2003. Disponible en la web: <http://www.kultura.ejgv.euskadi.net>.

LAFLAMME, Jacques (coord.), *Les Pratiques culturelles au Québec en 2009 parmi les groupes sociaux*, Québec, Direction de la planification stratégique et de l'évolution organisationnelle /ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine, 2011. En ligne : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2035053>.

LANGUAGE RICH EUROPE, *France*, Manchester /Brussels, British Council /European Commission, unspecified date, accessed August 2012. Available at: [www.language-rich.eu](http://www.language-rich.eu).

LANGUAGE RICH EUROPE, *Spain - Basque Country*, Manchester /Brussels, British Council /European Commission, unspecified date, accessed August 2012. Available at: [www.language-rich.eu](http://www.language-rich.eu).

LANGUAGE RICH EUROPE, *Spain - Catalonia*, Manchester /Brussels, British Council /European Commission, unspecified date, accessed August 2012. Available at: [www.language-rich.eu](http://www.language-rich.eu).

LANGUAGE RICH EUROPE, *Suisse*, Manchester /Brussels, British Council /European Commission, unspecified date, accessed August 2012. Available at: [www.languagerich.eu](http://www.languagerich.eu).

LÜDI, Georges & WERLEN, Iwar, *Le Paysage linguistique en Suisse. Recensement fédéral de la population 2000*, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique, 2005. En ligne : [http://www.inter-pret.ch/uploads/media/Sprachenlandschaft\\_BFS\\_fr.pdf](http://www.inter-pret.ch/uploads/media/Sprachenlandschaft_BFS_fr.pdf).

MARTIN BLANCO, Jesús M.<sup>a</sup> (coord.), *La percepción de las personas sordas sobre la lectura. Una mirada a la adolescencia*, Madrid, Fundación CNSE /Fundación GSR, 2011. Disponible en la web: <http://www.fundacioncnse.org>.

MAURER, Bruno, *Les Langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action. Rapport général*, Paris, Agence universitaire de la francophonie /Archives contemporaines, juin 2010. En ligne sur le site : <http://www.prefics.org/>.

MILLÁN, José Antonio (coord.), *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez /Federación de Gremios de Editores de España, 2008. Disponible online: <http://www.lalectura.es/2008/default.aspx>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, “Estadística de la Edición de Libros con ISBN”, *CULTURABase*, Madrid, Gobierno de España /Ministerio de Educación, Cultura y deporte, web visitada el 30 de septiembre 2013. Disponible en la web: <http://www.mcu.es>.

MOSCOVITZ, Cécile & WISCHENBART, Rüdiger, avec la collaboration de Jennifer Krenn, *Librairies dans le monde. Allemagne, Espagne, États-Unis, France, Pays-Bas, Royaume-Uni*, Paris, Livres Hebdo /Cercle de la librairie /Syndicat de la librairie française, mai 2013. En ligne sur le site : <http://www.cercledehalibrairie.org>.

OFS - OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE, *Les Pratiques culturelles en Suisse. Enquête 2008. Lecture*, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique, 2010. En ligne sur le site : <http://www.bfs.admin.ch>.

OFS - OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE & THEMAKART, « Atlas statistique de la Suisse », Neuchâtel, OFS, 2012. En ligne sur le site : <http://www.atlas.bfs.admin.ch>.

PIEPER, Irene (dir.), *Texte, littérature et « Bildung »*, conférence intergouvernementale « Les langues de scolarisation dans un cadre européen pour les langues de l'éducation : apprendre, enseigner, évaluer », organisée par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, Prague, 8-10 novembre 2007. En ligne sur le site : <http://www.coe.int>.

PNUD - PROGRAMME DES NATIONS UNIES POUR LE DÉVELOPPEMENT, *Rapport mondial sur le développement humain 2004. La liberté culturelle dans un monde diversifié [Human Development Report 2004. Cultural Liberty in Today's Diverse World]*, New York, PNUD, 2004. En ligne sur le site : <http://hdr.undp.org>.

PNUD - PROGRAMME DES NATIONS UNIES POUR LE DÉVELOPPEMENT, *Rapport mondial sur le développement humain 2009. Lever les barrières : mobilité et développement humains [Human Development Report 2009. Overcoming barriers: Human mobility and development]*, New York, PNUD, 2009. En ligne sur le site : <http://hdr.undp.org>.

- PRECISA, *Hábitos de lectura y compra de libros. Año 2001*, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), enero 2002. Disponible online: <http://www.federacioneditores.org/SectorEdit/Documentos.asp>.
- PRECISA, *Hábitos de lectura y compra de libros. Año 2002*, Madrid, FGEE, enero 2003. Disponible online: <http://www.federacioneditores.org/SectorEdit/Documentos.asp>.
- PRECISA, *Hábitos de lectura y compra de libros. Año 2003*, Madrid, FGEE, enero 2004. Disponible online: <http://www.federacioneditores.org/SectorEdit/Documentos.asp>.
- PRECISA, *Hábitos de lectura y compra de libros. Año 2004*, Madrid, FGEE, enero 2005. Disponible online: <http://www.federacioneditores.org/SectorEdit/Documentos.asp>.
- PRECISA, *Hábitos de lectura y compra de libros. Año 2005*, Madrid, FGEE, enero 2006. Disponible online: <http://www.federacioneditores.org/SectorEdit/Documentos.asp>.
- PRECISA, *Hábitos de lectura y compra de libros. Año 2006*, Madrid, FGEE, enero 2007. Disponible online: <http://www.federacioneditores.org/SectorEdit/Documentos.asp>.
- ROBINSON, Clinton, *Languages and literacies: a commissioned study for the 2006 EFA Global Monitoring Report*, Paris, UNESCO, January 2005. Available online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146104e.pdf>.
- SAPIRO, Gisèle, *Paris-New York-Paris. Les traductions littéraires entre Paris et New York à l'ère de la globalisation*, Paris, Centre européen de sociologie et de science politique /Observatoire du livre et de l'écrit en Île-de-France, avril 2010. En ligne sur le site : <http://www.lemotif.fr>.
- SGDL, SNE & SOFIA, *Baromètre des usages du livre numérique. Vague 1. Mars 2012*, pour la Sofia, le SNE et la SGDL, Paris, SNE, 2012. En ligne sur le site : <http://sne.fr>.
- SGDL, SNE & SOFIA, *Baromètre des usages du livre numérique. Vague 2. Septembre 2012*, Paris, SNE, 2012. En ligne sur le site : <http://sne.fr>.
- SNE - SYNDICAT NATIONAL DE L'ÉDITION, *Les Chiffres clés de l'édition 2013. Données 2012*, Paris, SNE, juin 2013. En ligne sur le site : <http://www.sne.fr>.
- SOLLARS, Valerie (dir.), *Aspects de l'alphabétisation multilingue [Issues in multi-literacy, 2002]*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, mars 2004. En ligne : <http://archive.ecml.at/documents/pub115F2004Sollars.pdf>.
- TRAPPEL, Josef & UHRMANN, Caroline, *Panorama du livre et de la littérature en Suisse*, Zurich, Office fédéral de la culture, juin 2006. En ligne sur le site : [www.bak.admin.ch](http://www.bak.admin.ch).
- UNESCO, *L'Éducation dans un monde multilingue. Document-cadre de l'Unesco*, Paris, Unesco, 2003. En ligne sur le site : <http://unesdoc.unesco.org>.
- UNESCO, *Échanges internationaux d'une sélection de biens et services culturels : 1994-2003. Définir et évaluer le flux du commerce culturel mondial*, Montréal, Institut de statistique de l'Unesco, 2005. En ligne sur le site : <http://unesdoc.unesco.org>.
- UNESCO BANGKOK, *Promoting Literacy in Multilingual Settings*, Bangkok, UNESCO Bangkok, 2006. Available at: <http://unesdoc.unesco.org>.
- UNESCO, *Rapport mondial de l'Unesco. Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel [Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue, 2009]*, Paris, Éditions de l'Unesco, 2010. En ligne sur le site : <http://portal.unesco.org>.
- UNESCO, *Adult and youth Literacy, 1990-2015. Analysis of data for 41 selected countries*, Montréal, Unesco Institute for Statistics, 2012. Available at: <http://unesdoc.unesco.org>.

VICE-MINISTÈRE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DU GOUVERNEMENT BASQUE & OFFICE PUBLIC DE LA LANGUE BASQUE (OPLB), *V<sup>e</sup> Enquête sociolinguistique, 2011. Communauté autonome d'Euskadi, Navarre et Pays Basque Nord*, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2013. En ligne sur le site : <http://www.euskara.euskadi.net>.

WISCHENBART, Rüdiger, *Drawing the Global Map of Publishing Markets 2012: An experimental introduction*, Geneva, International Publishers Association, October 2012. Available at: <http://www.internationalpublishers.org>.

WISCHENBART, Rüdiger & al., *The Global eBook Market 2013. Current conditions and future projections*, Sebastopol (California), O'Reilly Media, February 2013.

## Cours et conférences en ligne

CHARTIER, Roger, « Qu'est-ce qu'un livre ? », *Écrits et cultures dans l'Europe moderne*, Paris, Collège de France, octobre - décembre 2009. Cours en ligne : [http://www.college-de-france.fr/default/EN/all/eur\\_mod/audio\\_video.jsp](http://www.college-de-france.fr/default/EN/all/eur_mod/audio_video.jsp).

GIDDENS, Anthony, *Reith Lectures 1999: Runaway World*, London, BBC Radio 4, April - May 1999. Transcripts available online: <http://www.bbc.co.uk/radio4/features/the-reith-lectures/transcripts/1990/#y1999>.

GIFFARD, Alain, KAPLAN, Frédéric & MINEUR, Etienne, « Des livres aux machines », Paris, BPI, 13 février 2012. Conférence en ligne : <http://www.scoop.it/t/ebook-et-lecture-numerique/p/1479761329/conference-bpi-des-livres-aux-machines-fevrier-2012>.

GOÏ, Cécile, « De l'autorité de l'enseignant à l'autorisation de l'élève », Poitiers, l'École supérieure de l'éducation nationale (ESEN), 9 mars 2010. Conférence en ligne : <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1097&cHash=4877e11097&p=10>.

## Sites Internet

AMAZON, « Tous les ebooks Kindle », [www.amazon.fr](http://www.amazon.fr), Seattle & Washington, Amazon EU Sarl, page consultée le 24 novembre 2012. URL : [http://www.amazon.fr/gp/browse?ie=UTF8&node=695398031&ref=\\_\\_1\\_Ink1&ie=UTF8&tag=seec-21&linkCode=ur2&camp=1642&creative=19458](http://www.amazon.fr/gp/browse?ie=UTF8&node=695398031&ref=__1_Ink1&ie=UTF8&tag=seec-21&linkCode=ur2&camp=1642&creative=19458).

AMAZON, “Books › ebooks for kindle › Language”, [www.amazon.com](http://www.amazon.com), Seattle & Washington, Amazon EU Sarl, web accessed November 24, 2012. URL: [http://www.amazon.com/gp/search/other?redirect=true&rh=n%3A283155%2Ck%3Aebooks+for+kindle&bbn=283155&keywords=ebooks+for+kindle&pickerToList=feature\\_nine\\_browse-bin&ie=UTF8&qid=1353762611&rd=1](http://www.amazon.com/gp/search/other?redirect=true&rh=n%3A283155%2Ck%3Aebooks+for+kindle&bbn=283155&keywords=ebooks+for+kindle&pickerToList=feature_nine_browse-bin&ie=UTF8&qid=1353762611&rd=1).

ATILF - ANALYSE ET TRAITEMENT INFORMATIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE, *Trésor de la langue française informatisé (TLFI)*, Nancy, CNRS /Université Nancy II, depuis 1990. URL : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>.

BANQUE MONDIALE, rubrique « Éducation. Taux d'alphabétisation, total des adultes », *Indicateurs du développement dans le monde*, Washington, Banque mondiale, page consultée le 13 décembre 2011. URL : <http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.ADT.LITR.ZS/countries?display=graph>.

BNF - BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DE FRANCE, *L'Aventure des écritures*, site de l'exposition de 1997, Paris, BNF, consulté le 12 août 2013. URL : <http://classes.bnf.fr/dossiecr/>.

BNF - BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DE FRANCE, *L'Art du livre arabe*, site de l'exposition de 2001, Paris, BNF, consulté le 13 août 2013. URL : <http://expositions.bnf.fr/livrarab/>.

BNF - BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DE FRANCE, *L'Aventure du livre*, 2011, Paris, BNF, site consulté le 14 août 2013. URL : <http://classes.bnf.fr/livre/>.

BPI - BIBLIOTHÈQUE PUBLIQUE D'INFORMATION, Paris, BPI, page « Les collections », mise à jour le 14 mai 2012, consultée le 3 septembre 2013. URL : [http://www.bpi.fr/fr/decouvrir\\_la\\_bpi/les\\_collections.html](http://www.bpi.fr/fr/decouvrir_la_bpi/les_collections.html).

CALVET, Alain & CALVET, Louis-Jean, « Baromètre des langues 2012 », *Baromètre Calvet des langues du monde*, Paris, DGLFLF /ministère de la Culture et de la Communication, page consultée le 1<sup>er</sup> février 2014. URL : <http://wikilf.culture.fr/barometre2012/index.php?type=2010>.

CHÉNÉ, Céline du, *Le Monde est un campus. Étudiants étrangers en France*, Paris, France-Culture Plus, dep. novembre 2012, blog de l'émission consulté le 23 février et le 25 septembre 2013. URL : <http://plus.franceculture.fr/factory/le-monde-est-un-campus>.

CLE INTERNATIONAL, Paris, SEJER, consulté le 19 février 2014. URL : <https://www.cle-inter.com/index.php>.

COMMISSION EUROPÉENNE, “Content and language integrated learning”, Bruxelles, site de la Commission européenne, page mise à jour le 5 juillet 2013, consultée le 19 novembre 2013. URL : [http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm).

COMMISSION EUROPÉENNE, *L'Étude Euromosaic*, Bruxelles, Commission européenne, 1992, page mise à jour le 16 janvier 2013, consultée le 12 février 2013. URL : [http://ec.europa.eu/languages/euromosaic/euromosaic-study\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/languages/euromosaic/euromosaic-study_fr.htm).

DGLFLF - DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE, Paris, ministère de la Culture et de la Communication, site consulté à plusieurs reprises entre 2011 et 2014. URL : [www.dglf.culture.gouv.fr](http://www.dglf.culture.gouv.fr).

DIDIER, *Paper Planes*, Paris, Didier, depuis 2010, site consulté le 21 janvier 2013 et le 19 février 2014. URL : <http://www.paperplanes.fr/>.

DIPUTACIÓ DE BARCELONA, *Aladí: Catàleg collectiu de la Xarxa de Biblioteques Municipals de la província de Barcelona*, consultat el 23 de desembre 2013. URL: [http://sinera.diba.cat/search\\*cat](http://sinera.diba.cat/search*cat).

DIVISION DES STATISTIQUES DES NATIONS UNIES, « Composition des régions », New York, Division des statistiques des Nations Unies, page mise à jour le 11 février 2013, consultée le 29 juillet 2013. En ligne : <http://unstats.un.org/unsd/methods/m49/m49regnf.htm>.

FÉDÉRATION DES IKASTOLAK, San Sebastián, site consulté le 23 août 2012. URL : <http://www.ikastola.net/web/default.php>.

FRANCELIVRE /BOOKFRANCE, Paris, CNL /BIEF /Institut français, site consulté le 5 décembre 2012 et le 9 septembre 2013. URL : <http://www.francelivre.org/>.

GENERALITAT DE CATALUNYA, *Culturcat*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, consultat el 20 agost 2013. URL: <http://www20.gencat.cat/portal/site/culturacatalana>.

GÈZE, François (dir.), « Statistiques > Pays du monde > Statistiques rétrospectives », *Encyclopédie de l'état du monde*, Paris, La Découverte, page consultée le 7 janvier 2013. URL : <http://edm.etatdumonde.com/EDMWeb/index.html>.

HACHETTE FLE, *Lire en français facile*, Paris, Hachette, consulté le 19 février 2014. URL : <http://www.lire-en-français-facile.fr/>.

INSTITUT RAMON LLULL, Barcelona, Generalitat de Catalunya /Fundació Ramon Llull, web visitada 14 de agosto 2013. URL: <http://www.llull.cat>.

LASPEYRES, Françoise & SCHOTT, Peter (dir.), « Le policier dans tous ses états », Strasbourg /Paris, Académie de Strasbourg /Institut Goethe, 2002-2004. URL : [http://www-zope.ac-strasbourg.fr/sections/lacademie/vous\\_etes/personnel\\_de\\_l\\_acade/personnels\\_enseignan/second\\_degre/formation\\_continue\\_-grf/2002-2004/allemand/krimi/view](http://www-zope.ac-strasbourg.fr/sections/lacademie/vous_etes/personnel_de_l_acade/personnels_enseignan/second_degre/formation_continue_-grf/2002-2004/allemand/krimi/view).

LASPEYRES, Françoise & SCHOTT, Peter (dir.), “Comics, Fantasy und Science-Fiction”, Strasbourg /Paris, Académie de Strasbourg /Institut Goethe, 2004-2006, site consulté le 31 octobre 2012. URL : [http://www-zope.ac-strasbourg.fr/sections/lacademie/vous\\_etes/personnel\\_de\\_l\\_acade/personnels\\_enseignan/second\\_degre/formation\\_continue\\_-grf/2004-2006/comics\\_fantasy\\_und/view](http://www-zope.ac-strasbourg.fr/sections/lacademie/vous_etes/personnel_de_l_acade/personnels_enseignan/second_degre/formation_continue_-grf/2004-2006/comics_fantasy_und/view).

LECLERC, Jacques, *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ /Université Laval, site consulté à plusieurs reprises. URL : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/>.

LIBER - Feria internacional del Libro, Madrid /Barcelona, IFEMA /Fira de Barcelona, páginas web visitadas 5 de diciembre 2012. URL: <http://www.ifema.es/web/ferias/liber/default.html> ; <http://www.liber.es/>.

MIRANDA, Jose & al., ¿Cuáles son tus consejos para aprender otro idioma?, *Yahoo Respuestas*, México, Yahoo México, 2011, web visitada el 05/04/2013. URL : <http://mx.answers.yahoo.com/question/index?qid=20110930101001AAQIBVQ>.

MLA - MODERN LANGUAGE ASSOCIATION OF AMERICA, “MLA languages map”, New York, page update September 16, 2012, accessed October 2012. URL: <http://arcgis.mla.org/mla/default.aspx>.

OIF - ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, Paris, OIF, page « Dénombrement des francophones », consultée le 1<sup>er</sup> février 2014. URL : <http://www.francophonie.org/Denombrement-des-francophones.html>.

OIM - ORGANISATION INTERNATIONALE POUR LES MIGRATIONS, Genève, OIM, rubrique « Termes clés de la migration », consultée le 23 novembre 2013. URL : <http://www.iom.int/cms/fr/sites/iom/home/about-migration/key-migration-terms-1.html>.

OPLB - OFFICE PUBLIC DE LA LANGUE BASQUE, Bayonne, OPLB, rubrique « Développement de l'enseignement en langue basque », consultée le 7 octobre 2013. URL : « <http://www.mintzaira.fr/fr/activites-et-dispositifs-permanents/developpement-de-lenseignement-en-langue-basque/developpement-de-loffre.html> ».

RÉSEAU GRINZANE EUROPA, site consulté le 1<sup>er</sup> septembre 2013. URL : [www.grinzane.net](http://www.grinzane.net).

SGEL - SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA, Madrid, SGEL, web visitada el 19 febrero 2014. URL : <http://ele.sgel.es/index.asp>.

SLF - SYNDICAT DE LA LIBRAIRIE FRANÇAISE, « Le prix du livre : présentation », Paris, date non précisée, page consultée le 9 décembre 2013. URL : [http://www.syndicat-librairie.fr/fr/prix\\_unique\\_du\\_livre](http://www.syndicat-librairie.fr/fr/prix_unique_du_livre) .

SNE - SYNDICAT NATIONAL DE L'ÉDITION, « Prix unique du livre », Paris, date non précisée, page consultée le 9 décembre 2013. URL : <http://www.sne.fr/dossiers-et-enjeux/prix-unique-du-livre.html>.

TALENTS HAUTS, site de la maison d'édition, Vincennes, depuis 2005, consulté le 21 janvier 2013. URL : <http://www.talentshauts.fr/>.

UNESCO, « Taux d'alphabétisme régionaux des adultes (15 ans et plus) et des jeunes (15 à 24 ans) », Montréal, Institut statistique de l'Unesco, site consulté le 21 août 2013. URL : <http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx>.

UNESCO, « Langues en danger », Paris, Unesco, page consultée le 2 février 2014. URL : <http://www.unesco.org/new/fr/culture/themes/endangered-languages/>.

UNESCO, *Index Translationum. Bibliographie mondiale de la traduction*, Paris, Unesco, consulté le 30 juillet 2013 et le 6 mars 2014 (statistiques 1979-2012). URL : <http://www.unesco.org/xtrans/bsstatlist.aspx?lg=0>.

VICE-MINISTÈRE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DU MINISTÈRE DE LA CULTURE DU GOUVERNEMENT BASQUE, *Système d'indicateurs linguistiques du Pays basque*, Vitoria-Gasteiz, Eusko Jaurlaritza - Gobierno Vasco, page « Contexte » consultée le 16 août 2012. URL : [http://www1.euskadi.net/euskara\\_adierazleak/zerrenda.apl?hizk=f&gaia=1](http://www1.euskadi.net/euskara_adierazleak/zerrenda.apl?hizk=f&gaia=1).

VILLE DE PARIS, *Catalogue des bibliothèques de prêt de la ville de Paris*, consulté le 23 décembre 2013. URL : <http://bibliotheques-de-pret.paris.fr/>.

WIKIPEDIA, San Francisco, Wikimedia Foundation, site consulté à plusieurs reprises entre 2010 et 2013. URL: <http://www.wikipedia.org/>.

ZULMA, « Lire en anglais », site de la maison d'édition, Paris, page consultée le 25 janvier 2013. URL : <http://www.zulma.fr/theme-lire-en-anglais-13.html>.

## Autres documents

AVIV, Nurith, *D'une langue à l'autre [Misafa lesafa]*, film documentaire, Allemagne /Belgique /France /Israël, 2004.

DALET, Daniel, « Planisphère centré Europe Afrique, États, couleur », Cartothèque du site *Histoire géographie et éducation civique*, Aix-en-Provence, Rectorat de l'Académie d'Aix-Marseille, mise en ligne le 20 août 2011. En ligne : [http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c\\_67064/fr/cartotheque](http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_67064/fr/cartotheque).

HENNIG, Benjamin D., "Global Map of Publishing Markets 2012", in WISCHENBART, Rüdiger (dir.), *Drawing the Global Map of Publishing Markets 2012*, p. 4. Also available at: [www.viewsoftheworld.org](http://www.viewsoftheworld.org).



## INDEX

- accompagnement (pratiques d') : 122, 128, 147, 266, 269-272, 312, 323, 436, 498, 501
- acquisition du langage : 155, 281
- affectivité : 23-24, 31, 35, 119, 167, 175-176, 181, 228, 241, 258, 263, 300, 305, 336, 366, 411-418, 423, 425, 427-430, 433, 436, 443, 467, 475, 478, 482-484, 493, 496, 498-499, 504, 506
- (dé)plaisir : 24, 30, 84, 107, 122, 148, 208, 225, 233-236, 245, 248-249, 255-256, 261, 267-268, 273, 292-293, 309, 342, 345, 347, 374, 376, 378, 383, 385, 389, 392, 399, 403-406, 411, 413, 418, 424, 429-430, 436, 447, 476, 496, 500, 502-503
- attrance, attrait : 20, 146, 165-166, 234, 257, 268, 290, 392, 406, 408, 413, 422, 424, 428, 432, 447, 450, 459, 475
- bonheur, contentement : 166, 225, 258, 261, 410, 480, 489, 493-494
- culpabilité : 267, 270, 335-336, 382, 497
- émotions : 31, 130, 232, 257, 336, 371, 389-390, 402, 410-418, 425-427, 436, 484, 492, 498, 507
- ennui : 361, 381, 389, 450, 497
- enthousiasme, ravissement : 49, 216, 219, 292, 318, 361, 413
- fascination : 22, 249, 362, 450
- honte : 257, 267, 336, 339, 344, 404, 416, 434
- insécurité : 257, 405, 487-488, 494, 496
- joie : 292, 408, 416
- peur : 80, 258, 260, 337, 348, 399, 412, 474, 488
- préférence : 84, 157-158, 198, 215, 218, 224, 238, 255, 262, 265, 270, 277, 292, 299, 325, 328, 332, 335, 336, 340-342, 345, 352, 361-362, 366, 381, 385, 387, 389, 398, 402, 412, 425, 428, 429-431, 435-436, 448-450, 452, 454, 457-458, 468, 472, 481, 496-497
- rejet, blocage : 130, 234, 270, 285, 293, 304, 347, 389, 418, 432-433, 447, 450, 455
- tristesse : 267, 371, 422, 448
- Afghanistan : 48, 80, 284
- afrikaans : 163, 194, 221, 296, 302
- Afrique : 48, 74, 86, 91, 96-97, 128, 161, 200, 440, 453
- Afrique australe : 160
- Afrique du Nord : 45, 48, 75-76, 86, 122, 129, 269, 302
- Afrique occidentale : 160, 169
- Afrique subsaharienne : 76-77, 86, 129, 197
- Afrique du Sud : 79, 84
- akkadien : 40-41, 43
- albanais : 144, 156, 166, 177, 191, 201, 206, 214, 217, 221, 260, 284, 294, 300, 320, 387, 408, 451, 480-481, 489
- Albanie : 251
- Alcalá de Henares : 59
- Algérie : 89, 361
- Allemagne : 57-58, 64, 66, 71, 73-74, 85, 90-91, 95, 99, 105-106, 131, 154, 180, 189, 211, 233, 253, 299, 356-357, 360, 408, 422, 466, 490
- allemand : 47, 54-56, 63-65, 70-71, 74, 78-79, 83-84, 90-94, 109, 111, 113, 118-119, 126, 139, 143-145, 156, 162-163, 172, 178, 180, 187, 189-190, 192, 194-196, 206, 212-213, 221, 223, 226, 228, 233-234, 247-248, 253-254, 258-259, 261-262, 271-272, 278, 282-284, 286, 290, 292, 294, 296-297, 299-300, 302-304, 320, 325-326, 328-329, 335, 346, 353, 361-362, 364, 372-373, 380, 382-384, 387-388, 390, 393-394, 396-397, 407, 413, 423, 432, 434, 455, 465, 471, 473, 490, 496
- alphabétisation : 20, 38, 43-45, 50, 56-57, 62, 66, 68-69, 76, 81-82, 86-87, 90, 92-93, 100-101, 105, 146, 389
- alsacien : 200
- altérité : 23, 355, 447, 459-460
- xénité : 460
- Amérique : 39, 53, 60
- Amérique du Nord : 90, 124, 126, 160-161, 169, 182, 198, 200, 218-219
- Amérique latine : 60, 63, 76, 83-84, 91, 96-97, 104, 121-122, 135, 154, 160-161, 181, 200, 218, 269, 286, 328, 356, 358, 360-361, 448
- Amsterdam : 58, 103
- Andalousie : 49
- anglais : 14-15, 18, 33, 47, 51, 55-56, 59, 62, 64-65, 73, 75, 77-80, 83-84, 86, 90-97, 99, 102, 104, 107, 109, 111-120, 122-123, 125-130, 132, 136,

- 139, 142, 144-145, 151, 156, 162-167, 178-180, 182-188, 190-192, 194-197, 203, 205-206, 211-222, 225-226, 228, 230-235, 239-241, 244, 247-249, 252-262, 266-267, 270-272, 275, 277-279, 281-287, 290-302, 304-305, 311, 320, 322-329, 331, 334-337, 346, 348-351, 353-355, 359-362, 364, 370, 372-373, 375-376, 378, 382-390, 392-393, 395-397, 408-409, 412-413, 415-416, 418, 423, 429-436, 448, 451, 453, 455-457, 471-472, 476-482, 484, 489, 496
- Antilles néerlandaises : 193
- Anvers : 61
- appropriation, réappropriation : 13-14, 19-20, 29-31, 33, 38, 130-131, 163, 174, 186, 195, 208, 223-224, 241-242, 252, 254, 258-260, 265, 270, 272-274, 281, 285, 289-290, 297, 305, 322, 382, 385, 395, 414-416, 425-427, 431, 433, 435, 452-453, 455, 461, 472, 474, 476-477, 479, 482, 486, 488, 492, 494, 496-497, 504, 506
- acquisition, apprentissage informel : 30, 156, 181, 196, 248, 303, 305, 395
- apprentissage formel : 14, 20-21, 29-30, 124, 131, 156, 164, 167, 183, 185, 192, 242, 256, 259, 285, 303, 366, 379, 399, 415, 504-505
- apprentissage guidé : 13, 20, 30, 415, 425
- auto-apprentissage : 13, 14, 19, 120, 130, 241, 254, 501
- arabe : 40, 42, 47-49, 51, 54, 56, 58, 61, 75, 77, 79-80, 86, 89, 93, 109, 119, 121, 124-130, 136, 139, 154-156, 162-163, 165, 179, 183, 185-187, 191-192, 194-196, 206, 213-214, 216-218, 221-222, 226, 235, 239, 247-248, 257-258, 263, 271, 277-278, 283-284, 286-287, 296-297, 299-302, 305, 320, 322, 326, 328, 353-354, 368, 373, 376-378, 386-387, 391, 394-395, 397, 407-408, 417, 422, 429, 431-434, 437, 454, 468, 473, 478, 483-484, 494, 496
- arabe standard : 77, 130, 156, 192-193, 277, 284, 320, 373, 432-433, 468
- arabe syro-libanais : 156, 192, 277, 284, 301, 305, 320, 468
- arabes dialectaux : 77, 130, 284, 395
- judéo-arabe : 77
- Aragon : 59, 251
- araméen : 40-42, 59, 156, 187, 192, 202, 271, 284, 287, 290, 294, 301, 320, 325, 386-387, 432, 478
- syriaque : 47-49, 54, 56, 58
- aranais : 136
- Argentine : 76, 83, 154, 180-181, 183, 217, 356, 360
- arménien : 49, 58, 84, 163, 206, 247, 283, 326, 354, 420
- art (livres d'), beaux-livres : 59, 285, 308, 311, 313-315, 317, 321-327, 333, 335, 380
- Asie : 79, 91, 97, 132, 169, 188, 194, 197, 403
- Asie centrale : 48, 80
- Asie du Sud-Est : 48, 77, 160-161, 198
- Asie occidentale : 48, 160-161
- Asie orientale : 38, 91, 160-161
- audiovisuel : 13-14, 16, 89, 204, 210, 274, 277, 410, 503, 508
- dessins animés : 13, 96, 358, 503
- films, cinéma : 13-14, 21-22, 93, 95-96, 109, 119, 123, 203, 206-207, 210, 229, 232-233, 272, 302, 318, 343, 353, 355, 371, 374
- séries : 13-14, 96, 123, 206-207, 210, 232, 233, 503
- télévision : 14, 21, 86, 109, 129, 136, 142, 193, 204, 207, 230, 232, 238, 258, 291, 358
- Australie : 79, 219
- Austro-hongrois (Empire) : 78
- Autriche : 106
- authenticité : 24, 197, 199, 310, 322, 352, 354, 366, 377, 461
- document authentique : 20, 322, 352, 366
- lecture authentique : 245, 377, 398-400, 502
- autonomie : 16, 19-21, 24, 233, 236, 241-242, 301, 312, 365, 367, 381, 394, 400, 496, 501-502, 504, 506
- aventures (BD et romans d') : 15, 60, 169, 309, 315-316, 318-319, 326, 329, 332-333, 337, 340
- Avignon : 57
- Babel : 46, 56, 102
- Babylone : 41
- Bagdad : 48-49, 195, 454-455
- Bâle : 58, 71, 259
- Baléares : 111
- Balkans : 45, 78, 96, 177
- Baltes (pays) : 78
- bandes dessinées : 15, 36, 96-97, 110, 126-127, 137, 139, 145, 147-148, 150, 165, 212, 216, 230, 232-233, 252, 271, 277, 308, 311-312, 314-317, 319-321, 323-327, 329, 331-332, 334-336, 339, 341, 343, 351, 361, 363, 365, 369, 380, 389-390, 402, 405, 409, 434, 439, 450, 472, 497
- comics : 15, 126, 165, 212, 232, 308, 314, 329, 347, 390, 409-410, 450, 472
- franco-belges : 212, 314, 329, 390
- historietas : 314, 321, 329, 343, 347, 356
- mangas : 96, 118, 126, 139, 262, 267, 272, 299, 308, 312, 314, 329, 339, 405, 440
- romans graphiques : 314, 329

Barcelone : 54, 58, 62, 72, 88, 122, 135-137, 146, 154, 165, 167, 171, 175, 180, 183, 190, 212-213, 218, 226, 289, 297, 360, 438, 454, 479

basque : 54, 87-88, 111-112, 128-129, 135, 139-143, 156, 171, 178, 184, 186-188, 190-191, 193-196, 200, 202-203, 206, 213, 216-217, 221-222, 226, 228, 235, 237, 240, 248-249, 253, 257-258, 260, 270, 278, 284-285, 289, 293, 296, 298, 301, 305, 320, 322-323, 325, 328, 334-335, 347-348, 363, 378, 383, 386-387, 393, 408, 412, 416, 418, 423, 430-436, 455, 468, 470, 472, 474, 476, 479, 481-483, 488-489, 496, 499

basque (Pays) : 69, 140-141, 154, 450, 465-466, 469, 481

Basse-Navarre : 142, 154

Communauté autonome basque : 111, 140-143, 203

Labourd : 142, 154

Navarre : 54, 111, 140-141, 143

Pays basque espagnol, Sud : 140-141, 171, 178, 213, 254, 289, 360, 408

Pays basque français, Nord : 134, 140-143, 146-147, 153-154, 167, 171, 178, 181, 184, 220, 298, 479

Bayonne : 69, 213, 217-218, 240

Béarn : 69, 140

Belgique : 74, 76, 79, 85, 106, 149, 211, 332, 357, 360

Bengale (golfe du) : 48

bengali : 93, 124, 156, 186, 302

Bangladesh : 124

Bénin : 200

berbère : 89, 130

Berlin : 180

Berne : 75, 228

best-sellers : 95, 118, 128, 165, 203, 230-232, 237, 253, 307, 330-332, 336, 338, 340, 342-345, 356, 366-367

Beyrouth : 211, 216

Bhoutan : 200

bi-/multilingue (enseignement, scolarité) : 28, 41, 77, 82, 88, 94, 126, 135, 142, 172, 188, 190, 194, 200, 233

bi-/multilingue (presse) : 74, 87, 142

bi-/multilingues (livres) : 28, 42, 59-61, 270, 277, 308, 310, 317, 319, 321-322, 326, 335, 352, 366, 384

bibliothèques : 42-43, 45, 55, 61, 63, 78, 80, 88, 101, 117, 119, 120, 122, 146, 165-166, 181, 209, 216-217, 225-227, 238, 240-241, 251, 261, 269-270, 277, 296, 308, 321-322, 331, 343, 374, 376, 404, 407, 411, 478, 485, 493, 507

biographies, autobiographies (livres) : 127, 230, 309-311, 314, 316-317, 319, 325-326, 333, 351, 365, 420-421, 446

birman : 163, 190, 194, 283, 326, 354

Birmanie, Myanmar : 85

Bolivie : 121, 182, 200

Bologne, : 83

Boston : 450

Brésil : 63, 76, 82-83, 91, 93, 99, 194, 200, 219, 299, 356-357, 360

Bretagne : 68, 73

breton : 54, 73, 89, 117, 139

Bruxelles : 58

Budapest : 63

bulgare : 73, 154, 156, 194, 196, 206, 219, 221, 225, 260, 284, 320, 328-329, 334, 373, 377, 466

Bulgarie : 71, 121, 154, 186, 190, 195, 265, 288, 298, 329, 451, 466

Burgos : 58, 236

Burkina Faso : 81, 200

Burundi : 200

Byzance : 45, 55

Caire (Le) : 49

Cambodge : 85

Cameroun : 200

Canada : 15, 79, 114, 124, 131, 149, 154, 182, 198, 211, 218, 250, 357

cananéen : 43

Canton : 48

capital symbolique : 263-265, 268, 272-273, 291-294, 305-306, 325, 334, 337, 342, 344-345, 354, 358, 360, 365-366, 427, 475, 504

capital culturel : 26, 34, 236-237, 263-265, 288, 293, 354, 366, 369, 403, 423, 437, 500, 503

capital langagier, linguistique : 26, 263, 369, 500

capital littéraire : 292-294

capital scientifique : 294, 369

Caraïbes : 160

catalan : 51-52, 57-58, 72, 84, 87-88, 103-104, 111-114, 121, 123, 135-137, 146, 156, 165, 171, 177-178, 183-184, 186-187, 190, 196, 201, 203, 206, 209, 213, 221-222, 239-240, 247, 253-255,

- 257-258, 271, 279, 284, 287, 289, 294, 296-298, 303, 320-321, 324, 328-329, 334, 336, 350-351, 361, 373, 376, 385, 391, 396-397, 408-409, 413, 419, 421, 423, 429-432, 451, 469, 470-474, 478-479, 482-483, 487-488, 496
- Catalogne : 51, 58, 69, 72, 88, 103-104, 111-114, 132-137, 146-148, 153-154, 171, 180, 183-184, 186, 195, 201, 210, 213, 229, 237, 253, 271, 287, 289, 329, 360, 373, 396, 439, 469-470, 472, 480, 482, 507
- Ceylan : 48
- chaldéen : 54, 56
- chick lit : 159, 310, 315-316, 319, 323, 326-327, 337, 340-342, 365
- Chili : 154, 175, 180, 189, 217, 356, 360, 404, 466, 469
- Chine : 48, 53, 81, 85, 90-91, 94, 96, 99, 121-122, 162, 169, 185, 191, 194, 201, 211, 219, 222, 252, 278, 300, 309, 356-357, 465, 490
- chinois : 14, 48, 53, 60, 81, 92-94, 100, 109, 117, 121, 124-126, 156, 162-163, 178, 183-184, 190-192, 194, 202, 206, 221, 226, 252, 262, 277, 280, 283-284, 286, 296, 299-303, 320, 325-326, 340, 354, 373, 387, 407, 437, 448, 487, 490
- cantonais : 162-163, 185, 190, 194, 202, 277, 280, 283, 296, 301-302
- mandarin : 93-94, 125, 162, 184, 190-192, 202
- shanghaiën : 162-163, 184, 192, 301
- sichuanais : 163, 184, 192, 301
- Chiraz : 61
- Chypre : 106
- circulation transnationale des livres : 33-34, 38, 44, 56, 58, 60, 63, 75-76, 80-81, 83, 85, 87, 90-92, 95-98, 100, 104, 134, 145, 148, 165, 172, 185, 197, 204, 207, 210-212, 217-218, 225, 227-228, 240-241, 355, 357-358, 474
- classiques (livres) : 42, 48, 51, 54, 61, 73, 84, 103, 127-128, 131, 159, 165, 220, 223, 231-232, 237, 252, 260-261, 263, 295, 307-308, 311, 319, 322-323, 326-329, 331-332, 337-338, 340, 342-345, 351, 363, 366-367, 385, 390, 393, 452-453
- Cologne : 58
- Colombie : 121, 154, 356, 360, 466
- colonisation : 63, 74, 76-77, 80-81, 85-86, 90, 92-93, 96, 99, 138, 184-185, 276, 289, 358, 420, 441
- Commonwealth : 91, 96
- Comores : 48
- concurrences, conflits, rapports de force : 18, 22-23, 28, 33, 44, 61, 65, 68-71, 73, 78, 81, 85, 89, 91-96, 117, 130-131, 135, 137, 145, 151, 165, 174
- 184, 193, 198, 200, 216, 218, 224, 230, 248, 251, 256, 262, 267, 270, 273, 275, 286-287, 290, 296, 304, 329, 335, 360, 365, 400, 415, 432, 438, 443, 451, 458, 465, 469, 478-482, 485, 487, 491-493, 497-501
- Congo (République démocratique du) : 200
- contes : 49, 87, 90, 137, 202, 271, 285, 293, 310, 311, 314, 319, 321, 323, 326-327, 334, 421
- copte : 42, 48-49
- Cordoue : 49
- Corée du Sud : 15, 53, 85, 96, 217, 219, 300, 360
- coréen : 14, 94, 109, 126-127, 162-163, 177, 191, 194, 221, 283, 296, 300-302, 326, 354, 430
- corse : 89, 121, 139, 200
- couvertures : 229-330, 380, 408-410
- créole : 108-109, 139, 182, 200, 217, 240, 277-278
- Crète : 48
- crétois : 43
- croate : 144, 221
- cultures
- (définition des) : 25, 436, 443-444, 458
- culture globale : 96, 109, 116, 355
- cultures d'origine : 252, 356, 455, 505
- cultures étrangères : 59, 119, 352, 355-358, 367, 447-449, 459, 470-471, 491, 504, 506
- cultures familiales : 252, 321, 442, 467-468, 506
- cultures locales : 55, 80, 251, 355-357, 361, 452, 469
- cultures minorées : 84, 199, 227, 356-362, 365, 450
- cultures nationales : 67, 89, 96, 459
- cultures premières : 355, 357, 367, 447-448, 458-459, 491
- domination, influence culturelle : 65, 77, 85, 94-97, 222, 225, 291-294, 344, 356, 359, 365, 441, 456
- Curaçao : 154, 180, 193-194, 200, 289, 304, 404, 437, 466
- curiosité : 35, 87, 122, 238, 256, 264, 274, 303, 317, 349, 384, 397, 419, 440
- Czernowitz : 78
- Danemark : 106, 182, 211
- danois : 64, 84, 89, 163, 182, 194, 221, 226, 296, 302, 396
- danse : 316, 404, 437
- décentration : 131, 476, 492, 496

Dehli : 154, 175, 302

dictionnaires : 32, 41, 59, 67, 72-73, 218, 221, 244, 255, 262, 264, 311-312, 317, 319, 321-322, 326, 367, 380, 383-384, 406

diglossie : 184, 198, 333

dissonance culturelle : 332-333, 358

distinction : 95, 265-266, 268, 331, 344, 403, 496

diversification, hétérogénéisation : 27, 33, 195, 199, 213, 221-223, 225, 240-241, 262

documentaires, d'actualité (livres) : 220, 313-319, 325, 331, 333-334

double présence : 176, 272

droit (livres de) : 249, 315, 319, 323, 326-327

Dubaï : 96

Dublin : 63

économie & finance (livres d') : 247, 249, 315-316, 326, 363

écriture (systèmes d') : 39-42, 44, 47-48, 56, 77, 101, 190, 201-202, 261, 284, 303, 379, 386, 396, 407, 478

édition (maisons d') : 58, 67, 71, 73, 75, 79-80, 83, 88-91, 97-99, 123, 145-146, 212, 214, 218, 219, 231, 233, 277, 308, 322, 330, 350, 359, 409-410, 450-451

Égypte : 41, 45, 49, 77, 80, 154, 175, 179, 299, 422

égyptien (antique) : 41

épouvante, thriller (genre) : 310, 315-316, 319, 326-327, 332, 335-337

Équateur : 121

érotique (genre) : 84, 169, 272, 310, 315, 337, 340, 413

ésotérisme : 250, 315, 336-337

Espagne : 14, 45, 48-49, 51, 54, 56, 58, 60-63, 76, 82-83, 87, 90-91, 95, 103-108, 110-114, 117, 122-123, 130, 133, 135-138, 140, 142, 145-148, 154, 165, 171, 178, 180-81, 183, 188, 194, 202, 209, 211-213, 216, 218-219, 226, 234, 251, 253, 260, 269, 271, 297-298, 304, 308, 329, 350, 356-357, 360, 362, 408, 429, 438-439, 466, 472

espagnol, castillan, 13-14, 47, 49, 51-52, 54-56, 58-59, 61, 63, 72, 74-76, 83-84, 87-88, 92-94, 99, 102-104, 109, 111-115, 119, 121-123, 128, 130, 136-137, 139-140, 142, 144, 146, 156, 162-163, 165, 167, 171, 177-178, 180, 182-191, 193-194, 196, 201, 203, 206, 209, 212-214, 216-218, 221, 226, 228, 231, 233-235, 238-240, 247-248, 250, 253-261, 264, 269, 271, 278, 281-285, 287, 289-290, 292-293, 296-298, 300-302, 304-305, 320-326, 328-329, 335-336, 346-351, 353-354, 358-361, 364, 372-373, 376, 378, 380, 383, 385, 387-388, 390-391, 394, 396, 408-409, 412, 413-416, 419, 423, 429-430, 435, 451, 455, 465, 469-472, 474, 476, 478-479, 482-483, 487-488, 494, 496, 499

esperanto : 221

essais : 15, 46, 128, 209, 215, 218-219, 231, 235, 246, 249, 252, 294, 299, 309-310, 312, 314, 318-319, 325, 330, 336, 339, 351, 360, 363-365, 380-382, 390, 405, 408, 413, 420-421, 426, 448, 450, 452, 457

Estonie : 14, 106, 194

estonien : 163, 221, 283, 326, 354

État-nation : 33, 65-67, 70, 73, 75, 80, 85, 188, 276, 286, 442, 462

Etats-Unis : 63, 76, 79, 85, 90-91, 94, 97, 99, 123, 127, 154, 179, 180, 182, 191, 194, 211-212, 215, 218, 291, 298, 335, 355-357, 360, 403, 408, 415, 417, 440, 449, 450, 484

éthiopien : 49, 56

Europe : 18, 48, 50, 55-57, 59-66, 74, 83, 85, 91, 94-97, 146, 160-161, 189, 197, 201, 203, 209-210, 212, 215, 218-219, 292, 318, 327, 356, 436, 440-441, 486

Europe méridionale : 160

Europe occidentale : 23, 38, 45-47, 50, 56, 58, 74, 85, 90, 169-171, 204, 216, 266, 275, 318, 402-403, 407, 408, 488, 495

Europe orientale : 38, 64, 74, 84, 90, 121-122, 160, 194, 266, 269

Europe septentrionale : 65, 107, 160, 182

Union européenne : 94-95, 105-108, 116, 146, 213

ewe : 163, 184, 192, 283, 301, 326

facile (livres en langue) : 310, 321-322, 352, 366, 394

facilité, difficulté : 15, 24, 43, 47, 97, 126, 130, 221, 234, 245, 257-258, 261, 267-269, 275, 293-294, 303, 321-324, 327-328, 330, 340, 347-349, 351, 361, 368, 375, 382-397, 399-400, 405, 409, 412, 423, 429-431, 434, 447, 450, 467-469, 476, 485, 497, 498, 502

fiction : 62, 67, 80, 83, 91, 231, 249, 271, 304, 310-311, 316-318, 330, 341, 363, 372, 381, 389, 406, 420-421, 441, 451, 475, 502

finlandais, finnois : 163, 194, 221, 296, 302

Finlande : 14, 95, 106

flamand : 54

français : 14, 32, 36, 42, 50-59, 62-65, 67-71, 73-79, 83, 86-87, 89-90, 92-96, 102-104, 108-117, 119, 121, 123-125, 129-131, 136, 138-140, 142-146, 148-151, 156, 159-160, 162-163, 165-166,

169-172, 178, 180, 183-192, 194-197, 200, 205-206, 209, 212-217, 220-222, 226, 228-231, 233, 235, 237, 239, 247-249, 251-257, 259-263, 266, 269-271, 277-278, 280-286, 290, 292-293, 295-300, 304, 312-313, 320-329, 335-337, 340, 346-350, 352-354, 359-364, 372-373, 376-377, 380-381, 383-391, 395-397, 405, 407-413, 416-418, 421, 423, 428-433, 435-436, 441, 448, 450, 452, 454-455, 468, 471-473, 476, 478-479, 481-483, 487, 489, 494, 499

français (ancien) : 163, 280, 282-283, 299

France : 14, 16, 52, 58, 61-69, 73-76, 79-86, 88, 90-91, 95-96, 99, 104-110, 116, 119, 121, 129, 133, 138-142, 145-148, 154, 157, 160, 171, 175, 178-183, 186, 189-191, 193, 195, 202, 211-214, 218-220, 223, 226, 228, 233, 235, 237-238, 250-251, 253, 255, 270-271, 277-278, 280, 284, 286, 293, 295, 297-299, 304, 308, 310, 321, 326, 331-332, 339, 353, 356-361, 369-370, 373, 391, 403-405, 408, 422, 432, 435, 437, 441, 450-451, 459, 466, 472-473, 479, 483, 488, 490, 507

Francfort : 58

Fribourg : 180

gaélique : 47, 65, 79, 221

Galice : 111

Galicie : 78, 266

galicien : 51, 111-112, 123, 135-136, 203, 221, 226, 247

gallois : 72-73, 79, 221

gallo-roman : 47

Gaule : 45

Genève : 54, 58, 70-71, 118, 144, 146, 154-155, 166-167, 172, 180-181, 183, 188, 211-214, 218, 225-226, 238, 240, 271, 296, 298, 411, 433, 450, 507

Géorgie : 177, 179

géorgien : 43, 163, 177, 179, 185, 221, 247, 283, 326, 349, 354

Ghana : 185, 194, 200

Goa : 175, 452

goûts : 24, 118, 128, 133, 158, 233, 236, 238, 242, 262, 303, 317, 318, 323, 341-342, 347, 353, 361, 365, 402-406, 424, 436-437, 448, 458, 473-476, 497, 499-500, 503

grec : 16, 41-45, 48-49, 52, 54-56, 58-59, 71, 73-74, 84, 156, 163, 194, 221, 266, 299, 302

Grèce : 42-45, 56, 76, 105-106, 379

Grenoble : 154

Grisons : 70

Guatemala : 154, 200

Gujarat : 80, 127-128

gujarati : 80, 126-128

Haïfa : 129

hakka : 163, 192, 301

hébreu : 40-42, 45-46, 48-49, 52, 54-56, 58-59, 73, 75, 77, 89, 117, 125, 129, 156, 177, 183, 187, 190, 206, 216, 222, 247, 260-261, 269, 284, 292, 296, 303, 320, 325, 329, 348, 373, 386, 388, 396-397, 429, 435, 472

hindi : 80, 93, 99, 126-128, 156, 163, 179, 185, 190, 194, 221-222, 282-283, 287, 296, 301, 326, 429

historiques (essais) : 72, 315-316, 318, 351, 363, 365, 408, 420, 450, 457, 474

historiques (fictions) : 67, 118, 169, 220, 309-310, 315, 319, 323, 326-327, 332, 336-337, 340-341, 345, 363, 421, 450

Hong Kong : 185, 190, 202, 211, 437, 465, 490

Hongrie : 106

hongrois : 78, 221, 226

huastèque : 60

humour : 122, 216, 309, 310, 315-316, 319, 321, 324, 326, 329, 332-334, 336-337, 347-348, 390, 391, 406, 408, 434, 438

Ibérique (péninsule) : 46, 48, 56, 76, 84, 104

identifications : 18, 23, 26, 31, 33, 35, 44, 65-67, 85-86, 119, 126-128, 130-131, 133, 136, 167, 181, 201, 209, 244, 269, 272, 277, 281, 328, 415, 430, 435-437, 439, 444, 447-448, 457-458, 462-477, 479-482, 484, 486, 488, 490-494, 499-501, 504, 506

Iholdy : 69

Île-de-France : 134, 138-139, 146, 153-154, 160, 167, 170-171

images : 21, 31, 33, 53, 204, 229, 232, 257, 269, 321, 324, 346, 380, 389, 405, 408, 410, 422, 438, 453

dessins : 40, 269, 316, 329, 389, 390

illustrations : 34, 233, 308, 324, 335, 394, 408, 439

photographies : 104, 210, 315-316

Inde : 48, 60, 79-80, 90, 99, 128, 154, 178-179, 181, 185, 191, 219, 230, 358, 362, 402, 440, 452

indien (sous-continent) : 126-127, 170, 448, 452

Indonésie : 85

indonésien : 221

inégalités : 16, 22, 25, 29, 33-34, 60, 63, 69-70, 76, 81, 90, 93, 129-130, 132, 148, 176, 184, 188-

- 189, 191, 193, 195, 197, 201, 203-204, 213, 217, 224, 240, 280, 286, 288, 289-290, 294, 297, 305, 315, 333, 357-358, 360, 365, 374, 442, 460, 465, 482, 499, 504
- insertion, intégration : 125, 136, 166-167, 176, 185, 226, 240, 251, 263-265, 270, 272, 274, 470, 474, 480, 501-502
- intercompréhension : 18, 276, 395-396, 400, 482, 484-485
- Internet : 13, 19-20, 33, 93, 122, 129, 159, 196, 198, 204-207, 209, 214-215, 219-225, 230, 233, 236, 238, 241, 253, 265, 272, 274, 288, 302, 311, 321, 331, 343, 363, 379, 382, 410, 419, 427, 441, 453, 477, 483, 508
- Irak : 39, 80, 154, 180, 284, 404, 437, 466
- Iran : 39, 49, 61, 96, 284
- Irlande : 106-107, 182, 211
- islandais : 221
- Israël : 89, 91, 129, 132, 154, 177, 179, 190, 211, 216, 265, 292, 429, 466
- Istanbul, Constantinople : 48, 56, 77
- Italie : 55-58, 63-64, 76, 80, 82-83, 105-106, 154, 180, 211, 216, 251, 297, 304, 357, 396, 448
- italien : 47, 52, 54-57, 59, 61, 70, 77-78, 83-84, 92, 94, 109, 111, 113, 115, 119, 121, 123, 131, 139, 143-145, 156, 162-163, 165, 177, 184, 191, 194, 196, 206, 212-214, 221, 226, 228, 239, 244, 247-248, 262, 265, 280-281, 283-284, 286, 295-297, 300-302, 304-305, 320, 325-326, 348, 380, 382, 396, 432, 496
- Japon, 53, 60, 85, 90-91, 95-96, 126, 154, 182, 185, 189, 191, 197, 211, 266, 269, 277, 295, 299, 339, 356-358, 360, 440, 448-449, 452, 466
- japonais : 60, 92-96, 118, 125-126, 155-156, 162-163, 178, 183, 185, 189-191, 194, 201, 206, 214, 221, 226, 249, 262, 282-284, 287, 296, 300-302, 320, 325-326, 329, 336, 348, 354, 362, 373, 382, 387, 397, 412-413, 441-442, 449, 465, 471, 481, 496
- jeunesse (livres) : 73, 91, 107, 165, 269-271, 285, 308-312, 315-317, 319, 321, 323-324, 326-328, 333-334, 337-338, 358, 365, 367, 380, 408
- jeux vidéos : 96, 424, 508
- khmer : 86
- Kosovo : 166, 411, 451
- kurde : 89, 129, 154, 156, 180, 192, 196, 203, 206, 214, 217-218, 240, 247, 265, 277, 284, 290, 296, 304, 386-387, 396, 411, 419, 447, 465-466, 470, 479
- kurmanci : 156, 277, 284, 300, 320
- sorani : 156, 277, 284, 386
- zazaki : 156, 166, 192, 203, 225, 261, 277, 284, 293, 301, 305, 320, 387, 418-419, 421, 425, 430, 467, 470, 474
- Kurdistan : 192, 447
- langues
- (définition des) : 25, 275-280, 305
- langues classiques : 43, 59, 71, 79, 132, 169, 235
- langues d'édition : 86, 88, 93, 99, 145, 325, 334
- langues d'enseignement : 64, 78, 135, 142, 188-190, 192, 194, 200, 202, 289, 470
- langues "de culture" : 44, 50, 63, 69, 78, 88, 110, 185, 328, 335
- langues de médiation : 329, 354, 367
- langues de scolarisation : 86, 122, 126, 129, 131, 156, 159, 178, 187, 189-190, 192-194, 255, 270, 277, 284, 301, 325, 336, 349-350, 387, 429, 431-433
- langues dominantes : 83, 94, 139, 182-185, 187-189, 191, 193, 195, 197, 199-200, 213, 218, 222, 247, 253, 271, 286-297, 302, 325, 329, 334-335, 354, 373, 387, 398, 433, 457
- langues dominées : 167, 174, 193, 197, 199-203, 207-208, 213, 221-222, 226, 240, 286-297, 306, 334-335, 373, 419, 430, 470, 492
- langues écrites, non écrites : 59, 83, 86, 93, 124, 126, 144, 202, 285, 293-294, 305, 418, 425, 427, 496, 498, 503
- langues étrangères : 17, 19, 21, 23-24, 36, 42, 44, 63, 67-68, 73, 84, 91, 94, 107-109, 116, 118-119, 123-124, 129-131, 138-139, 144, 155, 159, 172, 183, 188-189, 194, 199, 205, 213, 221, 233-234, 236, 245, 248, 250, 253, 255-256, 259, 262, 272-273, 280-284, 288, 290-291, 295-297, 302-306, 309-310, 315, 319-324, 327-328, 335-338, 344, 349, 352-354, 356, 359-361, 365, 366, 372-373, 377, 384, 386-389, 392-394, 399, 402-403, 411-415, 418, 421, 425-426, 429-430, 432-434, 445, 457, 468, 471, 473, 487, 494, 497, 502, 504, 506
- langues familiales : 25, 75, 116, 124, 126-127, 131, 136, 156, 159, 162-163, 177-179, 184-187, 189-193, 201, 254, 261, 270-271, 273, 277, 281, 284-285, 288-290, 292-294, 300-301, 305-306, 325, 334, 414, 418, 425, 428-432, 470, 472, 481
- langues familières : 190, 291, 336, 467, 506
- langues "littéraires" : 41-42, 45, 49, 51-52, 59, 72, 110, 235, 292-294, 305, 328, 334, 359, 498
- langues liturgiques : 41, 49, 56, 64, 72, 125-127, 132, 191
- langues locales, non locales : 49, 54, 86, 89, 116, 184, 189, 191, 196, 199-201, 203, 205, 213,

216, 220, 225-226, 228, 241, 247, 260, 289, 297-301, 325, 373, 398, 417, 430, 482, 488  
 langues majoritaires : 126, 128, 144, 146, 171, 183, 286  
 langues maternelles : 23-25, 64, 67-68, 103-106, 108, 116, 150, 177, 191-193, 261, 270, 280-281, 288, 301-302, 385, 387-388, 411, 430, 467-468, 470-472, 505  
 langues minoritaires : 69, 73, 88-89, 109, 138, 140, 146, 200, 286  
 langues nationales : 61-62, 67, 70, 73, 110, 166, 190, 226, 276, 286, 334  
 langues officielles : 66-68, 70, 85, 92, 113-114, 135, 140, 143, 171-172, 185, 188, 286, 288, 295, 360, 468  
 langues paternelles : 25, 177, 184, 191, 193, 257, 300, 433-434, 468  
 langues premières : 23-24, 36, 44, 70, 79, 122, 129-131, 155, 166, 178, 182-183, 186, 194, 205, 208, 233-234, 237-238, 241, 245, 247-250, 253, 255, 259-260, 267, 269, 270-271, 280-284, 288-289, 291, 296, 300, 302, 304-306, 319-321, 323-324, 328, 336-338, 342, 344, 347-349, 353, 364-365, 372-373, 381-382, 384, 387-388, 390-391, 394, 396-399, 411-412, 414, 418, 425-426, 428-430, 432, 433-435, 457, 468, 487-488, 497, 504-506  
 langues véhiculaires : 41, 44, 48, 56, 83, 94, 96, 167, 185, 193, 288, 294, 329, 357  
 langues vernaculaires : 41, 44, 47, 50, 54-55, 57, 64-66, 71, 79, 86, 144, 185, 189, 200, 202, 250  
 langues et cultures (rapports entre) : 23, 264, 453-457, 501  
 latin : 39, 42-47, 49-52, 54-59, 61-62, 64-66, 69, 71, 73-74, 77-78, 84, 156, 163, 169, 194, 221, 234, 266, 277, 283, 299, 302, 326, 386, 407, 478  
 Lausanne : 131, 417, 460  
 légitimité, illégitimité : 17, 22, 34, 96, 119, 210, 213-214, 231, 237, 252, 267-268, 307, 311-312, 315-317, 328-343, 351, 357-358, 364-366, 375, 403, 405, 427, 443, 470, 487, 494  
 Leipzig : 58, 62  
 León : 122, 187  
 Lettonie : 106  
 Liban : 77, 154, 177, 191, 299, 358, 448, 466  
 librairies : 45, 58, 63-64, 73, 77, 84, 95-96, 98, 118-119, 146, 165, 172, 211-216, 220, 223, 229-230, 232, 240-241, 252, 260, 277, 285, 308, 331, 343, 440, 450  
 d'occasion : 122, 209, 213, 241  
 en ligne : 209, 212, 214-216, 220, 240  
 littéracie : 18, 22, 24, 29, 69, 82, 122, 126-128, 146, 190, 193, 195, 202, 204, 250, 257, 270, 295-296, 305, 334, 352, 495, 504, 506, 508  
 plurilittéracie : 20, 77, 86, 89, 101, 105, 108, 124, 127, 132, 198, 201, 285, 483, 499, 501, 507  
 littératures : 14, 21, 34, 39-40, 42-44, 46, 51-52, 54, 57-59, 61-64, 67, 72, 76-78, 80, 83-84, 89, 95, 99, 103, 120-121, 127-128, 130-131, 142, 159, 165-166, 169, 171, 190, 202, 209, 214, 220, 223, 230-231, 238, 244, 246, 248, 250, 252, 255, 259, 262, 265, 267, 268, 272, 277, 284, 292, 294-295, 304, 308-310, 312-326, 330, 332-345, 351, 353, 359-365, 367, 369, 376, 380, 390-393, 399, 403-406, 408, 413, 419-420, 422-426, 432, 437-438, 440-441, 447-453, 461, 472, 475, 495, 501-502  
 littératures de genre : 128, 310, 315, 319, 323, 327, 330, 333-335, 341-342  
 littératures générales : 308-311, 315-316, 319, 323, 327, 330-331, 333-334, 337, 339-342  
 Lituanie : 106, 154, 190, 195, 218, 221, 288, 290, 295, 299, 358, 404, 434, 456, 466  
 lituanien : 156, 206, 228, 252, 284, 288, 304, 320, 328, 373, 376, 387, 432, 471, 474  
 Londres : 90, 126-127, 179, 182, 190, 359, 433, 454-455  
 loyauté : 476, 480, 498  
 Luxembourg : 105-106  
 Lyon : 58, 61, 66  
 Macao : 160, 190, 300  
 Madagascar : 48  
 Madrid : 58-59, 121-122, 136-137, 171, 246, 360  
 Mahārāshtra : 178, 191  
 Majorque : 178, 190, 358, 434  
 malais : 163, 185, 192, 283, 287, 301, 326  
 Malaisie : 94, 185, 211  
 malayalam : 60, 100, 221  
 Malte : 106  
 manuels : 41, 59-60, 67, 73, 76, 80, 119, 165-166, 218, 270, 314, 317, 319, 321, 359, 456  
 marathi : 80, 99, 156, 185, 191, 301, 429, 472  
 Maroc : 89, 121, 455  
 Mauricie : 115  
 médecine (livres de) : 50, 249, 294, 312-313, 319, 325, 327, 379, 383, 496  
 Medina del Campo : 58  
 Méditerranée : 42, 48, 51, 76, 100, 212



mémoire, oubli : 194, 234, 259-260, 273, 311-313, 352, 382, 385, 387, 402, 416- 417, 421-423, 425-426, 431, 435, 438, 457, 481, 484-485, 488, 494, 496- 497, 504  
mémoire collective : 439, 445

Mésopotamie : 39-41

Mexique : 61, 76, 83, 88, 99, 154, 181, 200, 211, 360, 440

Milan : 71, 361

mobilité : 14, 18, 33, 43, 69, 74, 85, 90, 94, 118, 120, 122-123, 154, 169, 174-183, 185, 190, 195, 197, 199, 204, 207, 210, 216-217, 223, 241, 251-253, 260, 276, 280, 291, 297, 299, 305, 306, 319, 374-375, 396, 405, 415, 422, 433, 443, 447, 452, 463

migrations : 32, 34, 41, 44, 60, 64, 83-84, 88-90, 107, 116, 118, 121-122, 124, 126-128, 131-132, 135, 137-138, 146, 153, 160, 165-167, 169-172, 175-185, 193, 199, 201, 216, 226-229, 238, 246, 251, 259, 265, 269, 270, 272, 286, 288, 292, 297-300, 357-358, 361, 411, 418-419, 428, 445, 465, 468-470, 473, 482, 491, 495, 507

mondialisation : 18, 22-23, 32-35, 60, 94, 97-101, 109, 116, 164, 174, 176, 181, 188, 197-201, 203-204, 207-210, 221-222, 229-231, 240-242, 275, 286-287, 290, 292, 307, 355, 367, 441-443, 458, 473, 495, 499, 500

mongol : 217, 240, 270

Montréal : 115, 183, 297, 479

Moscou : 63

Moyen-Orient & Proche-Orient : 38, 48-49, 58, 86, 169, 358, 448, 452

Mozambique : 297

multiculturalisme : 120, 183, 356, 444

multilinguisme : 27, 39, 42, 57, 60, 70, 78, 80, 101, 116-120, 139, 143, 165, 183-185, 191, 203, 207, 210, 221-222, 227-229, 240, 251, 279, 288, 469, 479, 481, 486, 491

musique : 16, 21-22, 59, 96, 109, 142, 205, 210, 231, 265, 316, 355, 394, 400, 404, 422, 424, 431, 508  
chansons : 13-14, 128, 206, 358, 395, 422, 424, 437

nabatéen : 42, 47

náhuatl : 60

Nancy : 180

Naples : 63

napolitain : 163, 184, 192, 280, 301

nationalisme : 61, 66-67, 70-72, 80, 85, 87, 96, 101, 138

néerlandais : 56-57, 59, 64, 94, 156, 163, 187, 194, 200, 206, 221, 228, 254, 270, 283-284, 289, 296, 298, 300, 304, 320, 326, 373, 397, 468

Neuchâtel : 63, 70-71

New York : 90, 102, 118, 180, 241, 297, 415

Niger : 81, 200

Norvège : 71, 89, 91, 154, 175, 177, 182, 191, 195, 290, 404, 466, 479, 480

norvégien : 84, 156, 163, 178, 182, 191, 194, 206, 214, 217, 221, 247, 249, 256, 260-261, 284, 290, 294, 296, 302, 320, 350, 373, 396, 421, 430, 441, 451, 472, 480-481, 489

Nouvelle Zélande : 79

nouvelles : 309, 314, 317, 319, 323, 326-328, 333-334, 337, 361, 385, 399, 453, 503

numériques, numérisés (livres) : 22, 127, 158-159, 165, 171, 209, 212, 216, 218-224, 240, 304, 363, 384, 402, 407, 409-411, 424-425

occitan, langue d'oc : 73, 89, 121, 139, 156, 200, 296  
gascon, béarnais : 54  
provençal : 51, 57, 65

Océanie : 160-161

Ottoman (Empire) : 56, 61, 71, 75, 77-78, 81

Ouganda : 200

ouïgour : 163, 201-202, 221, 247, 283, 326, 354, 465

ourdou : 80, 93, 99, 126-128, 221

Ouzbékistan : 49

Pakistan : 48, 81, 128

Palestine : 41

papiamento : 156, 193-194, 200, 206, 217, 284, 288-289, 293, 304-305, 320, 396, 435-436, 467

Paraguay : 200

paratexte : 233, 380-381

Paris : 54, 58, 61, 67, 71, 73, 75, 84, 86, 90, 96, 102, 104, 118-120, 130, 138-139, 144, 146-148, 150, 154, 157, 160, 164, 170-171, 183, 188, 211-213, 217, 218, 220, 226, 251, 359, 391, 449

Patagonie : 437

Pau : 296

Pays-Bas : 56, 58, 63, 64, 100, 106, 154, 180, 187, 193, 211, 270, 298, 363, 488

pendjabi : 125-126, 128

- Pérou : 121, 154, 180, 200, 251, 290, 298, 343, 435
- persan : 49, 77, 79-80, 162-163, 192, 206, 221, 283, 326, 354, 430, 484
- perse, pehlevi : 48-49, 54
- Persique (golfe) : 48, 99
- phénicien : 40, 42
- Philippines : 85
- philosophie (livres de) : 50-52, 63, 73, 180, 249, 262, 294, 309, 315, 316, 328, 339, 351, 382, 384, 413, 419, 434, 454
- pluriculturalisme : 16, 20, 23, 25-27, 35, 181, 201, 227, 356, 358-360, 367, 444-445, 454, 458, 460-463, 470, 478, 486, 489-490, 493-494, 501, 505, 507
- poche (livres de) : 54, 62, 91, 165, 215-216, 266, 335, 340, 407-409
- poésie : 50-51, 55, 61, 64, 72-73, 87, 89, 125, 231, 235, 238, 255, 269, 278, 285, 309-311, 314, 318-319, 325, 327, 330, 333-334, 346-347, 351, 363-364, 377, 380, 390, 399, 412-413, 448, 455
- policier (genre) : 84, 118, 209, 228, 231, 308-310, 315-316, 326-327, 329-332, 335-337, 339, 341, 349, 351, 356, 381, 389, 396, 412, 448, 450, 475, 481
- politique (livres de) : 100, 235, 249, 315-316, 318, 334, 339, 384, 408, 450-451, 475
- Pologne : 78, 106, 131, 194, 266
- polonais : 74, 78, 84, 162-163, 221, 283, 326, 354
- portugais, brésilien : 52, 54, 60, 76, 83-84, 93-94, 109, 136, 139, 144, 156, 162-163, 186, 190, 194-196, 206, 221, 226, 247-248, 255, 283-284, 287, 296-297, 299-300, 302, 304, 320, 325-326, 348, 353-354, 359, 364, 376, 380, 388, 390, 397, 412, 415, 430, 478
- Portugal : 56, 58, 63, 82, 91, 105-106
- pratiques (livres) : 165, 252-253, 285, 294, 311-317, 321-327, 331-335, 351, 363, 380, 399
- cuisine : 43, 150, 246, 252-254, 268, 298, 312, 315, 324, 326, 496
- développement personnel, bien-être : 237, 249, 253, 315-316, 319, 324, 326, 351, 363, 365, 384, 403, 426, 440, 495
- guides de voyage : 73, 78, 252-253, 298, 309, 312, 324-326
- précoce (appropriation, plurilinguisme) : 107, 125, 153, 155, 162, 179, 184, 186-187, 197, 301, 305, 386, 397, 405, 412, 417, 470, 488, 494
- prescription : 35, 116, 128, 131, 150, 152, 209-210, 215, 229-238, 240-242, 256, 311, 317, 330, 338, 342, 360, 365-366, 412, 424, 498, 503
- presse : 13-14, 20-21, 27, 63, 67, 74, 77-78, 84, 87-89, 93, 102, 104, 106-108, 119, 121-122, 127, 129-130, 132, 136, 142, 170, 178, 196, 202-206, 225, 230, 257-260, 265, 268, 272, 274, 285, 296, 301-302, 331, 333, 353, 369, 371, 377-378, 406, 424, 436, 451, 503, 508
- prix littéraires : 73, 263, 288, 307, 330-332, 338, 506
- psychanalyse, psychologie (livres de) : 79, 315-316
- Québec : 76, 114-115, 117, 132, 179, 194, 360, 423
- quechua : 290
- radio : 13, 86, 104, 129, 136, 142, 206, 230, 285, 333-334, 395, 508
- réception : 13, 16, 18, 23, 104, 205, 227, 257, 273, 421, 451, 458-459, 497-498, 506
- religieux (livres) : 21, 46, 48-50, 52-54, 57, 59-60, 62, 68, 72, 79, 87, 125, 127-128, 132, 191, 249-250, 252, 261, 274, 285, 294, 308-309, 311, 313-317, 319-321, 324-326, 331, 333-334, 338, 342-343, 365, 440, 463
- répertoires linguistiques & culturels : 26, 27, 35, 128, 153, 169, 170, 174, 177-178, 184-186, 189-190, 193-195, 197, 207-208, 227, 275, 280-281, 286, 291, 295, 300, 302-306, 355-356, 358, 367, 372, 385, 396, 398, 414, 428, 444, 461, 478, 481-482, 484, 486, 493, 497, 501, 505-506
- reportages : 308, 311, 314-315, 317, 319, 326, 365
- représentations : 17, 24, 28, 34, 119, 130-131, 133, 135, 153, 159, 205, 227, 266, 276, 279-280, 291, 305, 315, 317-318, 332, 336, 341, 345, 347, 397, 424, 431, 433, 435-436, 439-440, 449, 457, 463, 476, 486, 489, 498-499, 504, 506
- romanche : 70, 143-145, 286
- romans : 15, 17, 50-51, 55, 59-60, 64, 67, 73, 76, 84, 87, 95-96, 103, 118, 127-128, 130, 137, 139, 150, 169, 220, 228, 231-233, 237-239, 244, 249, 251-252, 259, 266-267, 270, 273-274, 280, 285, 293, 296-297, 299, 307-312, 314-319, 322-323, 326-328, 330-331, 333-337, 339-341, 345, 347-352, 356, 358-365, 372, 375, 380-382, 384-385, 389-394, 396-397, 402, 405, 407-410, 412-413, 417, 419-422, 434, 439-441, 446, 448-455, 466, 475, 477, 495
- Rome : 43-45, 58
- Rouen : 129, 272
- roumain : 78, 84, 136, 163, 165, 178, 192, 194, 221, 226, 247, 283, 296, 302, 326, 354
- Roumanie : 75, 121
- Royaume-Uni : 90-91, 94-95, 99, 105-107, 124, 127, 154, 180, 182, 185, 211, 219, 335, 356-357, 360, 408, 415

Angleterre : 50, 57-59, 62, 64, 66, 81, 279, 299, 433, 437, 453  
 Grande-Bretagne : 79, 124, 128  
 russe : 74, 78, 84, 92-94, 119, 129, 136, 156, 162-163, 165, 177, 179, 183, 185, 187, 190-191, 194, 206, 217, 221-222, 226, 228, 250, 253-254, 259, 270, 279-280, 283-284, 287- 288, 292, 295, 300-304, 320, 326, 328-329, 349, 354, 373, 386, 397, 409-410, 432-435, 450, 479, 488-489  
 Russie : 48, 63-64, 75, 78, 131, 179, 211, 288, 329, 356-357, 360, 437  
 Saint-Domingue : 63  
 Saint-Jean-Pied-de-Port : 69  
 Salamanque : 58  
 Salonique : 56  
 Salvador : 180  
 Samarkand : 48  
 sanscrit : 42, 49, 79-80, 128, 221, 278  
 Scandinavie : 63, 78, 437, 453  
 science-fiction, fantasy : 123, 215, 220, 232, 270, 272, 307, 310, 315-316, 319, 326-327, 329-332, 336-337, 339, 340-342, 356, 358, 364, 389  
 scientifiques (publications) : 49, 62, 67, 74, 93, 126, 150, 165, 215, 219, 220, 225, 246-248, 277, 294, 303, 311-316, 318-319, 321, 323, 325-327, 331, 333-335, 342-343, 351, 364-365, 379-380, 389-390, 399, 420-421, 426, 436, 462, 490-491  
 Seattle : 260  
 Sénégal : 81, 200  
 sensations, sensorialité : 259, 393, 407, 409-411, 413, 417, 419, 421-422, 424, 457, 487  
 sentimental (genre) : 59, 128, 310, 316, 319, 323, 326-327, 330, 336-337, 340-341, 365, 375, 495  
 serbe : 144, 156, 195, 206, 214, 221, 235, 258, 260, 284, 294, 300, 320, 334, 350, 408, 451  
 Serbie : 166  
 Séville : 122  
 Shanghai : 252  
 Sicile : 48  
 sicilien : 280  
 signes (langue des) : 200, 269  
 Singapour : 211, 357  
 slovaque : 221  
 Slovaquie : 106  
 slovène : 221  
 Slovénie : 106  
 sociabilités : 31, 118, 174, 181, 185-187, 207, 227-229, 238, 241-242, 250, 264-265, 300, 343, 414-415, 417, 429, 434, 447, 453, 457, 463, 484, 496-497, 499, 502  
 sorabe : 79  
 spanglish : 14, 278  
 sport : 117, 123, 272, 308, 315, 319, 375, 394, 474  
 Sri Lanka : 217, 278  
 standardisation, homogénéisation : 33, 65, 68, 72, 87, 100, 138, 142, 188, 199, 222, 240, 276, 284, 293, 307, 355, 408, 418, 425, 456  
 subvocalisation : 261, 377-379, 399  
 Suède : 14, 64, 78-79, 91, 106, 154, 180, 183, 211, 215-216, 266  
 suédois : 78, 91, 156, 183, 206, 216, 221, 230, 275, 421  
 Suisse : 45, 63, 70, 74, 76, 82, 85, 91, 105, 108, 131, 143-148, 154, 175, 178, 180, 183, 188, 190, 196, 211-213, 217-218, 237, 251-252, 259, 271, 286, 290, 308, 329, 332, 357, 360, 403, 466, 488, 490  
 Suisse alémanique : 108, 144-145, 218, 290, 447  
 Suisse italienne : 70, 108, 145  
 Suisse romande : 71, 108, 134, 143-148, 153-154, 172, 213, 253, 260, 265, 270, 290, 297, 353, 361, 373, 429, 448, 455, 507  
 suisse allemand : 70, 144, 172, 178, 362  
 Sumer : 39  
 sumérien : 39-41  
 Suse : 39  
 swahili : 86, 221, 287  
 sylheti : 124  
 Syrie : 77, 154, 218, 284, 297, 422  
 tabari : 163, 192, 301, 430  
 tactiques : 240, 254, 297, 349, 486, 493  
 Taïwan : 85, 96, 175, 185, 299-300, 358, 403, 442, 449  
 tamoul : 60, 278  
 tchèque : 78-79, 221, 226, 262  
 Tchèque (République) : 106, 131  
 Tessin : 70  
 thaï : 156, 163, 190, 283, 301, 326, 489  
 Thaïlande : 154, 179, 301  
 théâtre : 21, 65, 73, 84, 87, 142, 205, 231, 278, 285, 292, 308-311, 314, 319, 322-323, 326-327, 330, 333-334, 344, 346, 348, 363, 384, 440

Toronto : 182

traduction : 17, 32, 36, 38, 40, 43, 48-49, 51, 52, 54, 59, 61, 64, 67, 69, 73, 76, 80, 83-84, 88-92, 95, 97-98, 104, 107-108, 128, 158, 165, 167, 196, 209-212, 214, 218, 222, 225, 228-229, 231-233, 239, 246-247, 249-253, 260, 262, 264, 269-270, 272, 274, 277-278, 281, 288, 292, 294, 296, 298, 307, 313, 327-331, 334, 336, 339, 340, 345-354, 360-361, 364-367, 384, 388-389, 391, 397, 400, 412-413, 416, 417-419, 421, 429, 441, 448, 450, 454-455, 457, 461, 481, 483-485, 490, 495, 498-499, 501, 503, 506

transmission familiale : 108, 124, 128, 138, 141, 176-178, 184-185, 187, 254, 269-271, 273, 288, 300, 473, 498, 508

Trieste : 78, 84

Tunisie : 77, 86

turc : 61, 77, 89, 109, 129, 154, 156, 166, 185, 192, 195-196, 206, 213-214, 217-219, 221, 225, 247, 255, 259, 261, 265, 284, 287-288, 295, 296, 300, 302, 320, 353, 368, 373, 386, 390, 396, 405, 408, 418-419, 435, 465, 468, 479

Turquie : 89, 99, 129, 154, 180, 192, 203, 284, 288, 295, 407-408, 418-420, 466, 479

Ukraine : 48, 71, 78, 121, 154, 177, 185, 217, 265-266, 288, 339, 408, 466

ukrainien : 78, 156, 177, 190, 206, 221, 254, 270, 284, 320, 334, 388, 397, 479

URSS (ex-) : 81, 90-91, 93, 185, 284, 407-408, 447, 473

Uruk : 39

usages différenciés des langues : 55, 77, 126, 184, 303, 307, 319-329, 333, 365, 417, 481, 484-485, 493, 501

Valais : 70

valencien : 84, 112

valencienne (Communauté) : 111

Vancouver : 14, 125-126

variation culturelle : 199, 357, 362, 437, 443, 445, 455, 457, 461

variation intra-individuelle : 333, 358

variation linguistique : 26-28, 41, 43, 46, 51, 61, 64, 68, 70, 77, 101, 126, 138, 142, 144, 155, 159, 162, 178, 183-184, 192-193, 196-199, 250, 276-280, 284, 286, 301, 333-334, 359, 362, 386, 395, 445, 449, 452, 457, 461, 496, 500-501, 503, 505, 506

Vaud : 146, 154, 172

Venezuela : 181

Venise : 48, 56-58

vernacularisation : 184-185, 288

Versailles : 450

version originale : 24, 36, 41, 59, 63, 65, 73, 78, 84, 91, 95, 97, 99, 103, 105, 107, 118, 120, 123, 165, 167, 212, 218, 229, 233, 237, 249, 251, 261-265, 278, 294, 299, 307, 310, 321, 324, 328, 341, 343, 345-354, 364, 366, 370, 382, 384, 391, 394, 412-413, 416, 429, 431, 434, 448, 450, 454-455, 481, 496, 502-503

Vienne : 62, 78

Vietnam : 77, 81, 446

vietnamien : 77, 163, 221, 226, 283, 326, 354

Vilnius : 211

vitesse : 204, 375, 377, 387-389, 400

voix haute (lectures à) : 41, 47, 50, 269-271, 273, 376-378, 399, 503

voyage (récits de) : 87, 252, 309, 314, 317, 319, 323, 333, 440, 457

Xinjiang : 201-202, 465

yiddish : 78-79

Zanzibar : 48

Zurich : 71, 84, 180, 211, 233, 297

## TABLE DES FIGURES

Fig. 1. Part des langues de lecture de la population alphabétisée dans le monde en 1961 .	92
Fig. 2. Part des langues de lecture de la population alphabétisée dans le monde entre 1981 et 2005. ....	93
Fig. 3. Parts des langues dans la production mondiale de livres (en nombre de titres) en 1999.....	94
Fig. 4. Pratiques de lecture en langues autres que « la langue maternelle » dans les pays de l'UE.....	106
Fig. 5. Taux de lecteurs par langues en Espagne en 2001, rapportés au nombre de lecteurs de livres. ....	111
Fig. 6. Taux de lecteurs par langues en Espagne en 2012, rapportés au nombre de lecteurs de livres. ....	111
Fig. 7. Évolutions des taux de lecteurs des langues autres que le castillan en Espagne de 2001 à 2012, rapportés au nombre de lecteurs de livres.....	112
Fig. 8. Taux de lecteurs, âgés de 14 ans et plus, de chaque langue en Catalogne entre 2009 et 2011, rapportés au nombre de lecteurs de livres.....	113
Fig. 9. Taux de lecteurs, âgés de 10 à 13 ans, de chaque langue en Catalogne en 2010 et 2011, rapportés au nombre de lecteurs de livres. ....	113
Fig. 10. Langue-s usuelle-s de lecture de livres des « lecteurs réguliers » au Québec, 1989-2009 (%) ...	115
Fig. 11. Statuts des langues de la population de 15 ans et plus en Catalogne, 2008 (%). ....	136
Fig. 12. Langues des livres ayant fait l'objet d'un dépôt légal à la BNF, 2010-2012. ....	139
Fig. 13. « Compétence linguistique en fonction du territoire. Pays basque, 2011 (%) » .....	141
Fig. 14. Langues des livres (titres) annuellement publiés en Suisse, 1980-2010.....	145
Fig. 15. Synthèse de résultats d'enquêtes sociologiques récentes sur les pratiques de lecture en Espagne, en France et en Suisse.....	147
Fig. 16. Informations sociogéographiques sur les lecteurs interviewés. ....	154
Fig. 17. Langues des lecteurs interviewés. ....	156
Fig. 18. Nationalités des répondants au questionnaire (tableau, nombres absolus). ....	160
Fig. 19. Nationalités des répondants au questionnaire (carte, %). ....	161
Fig. 20. Domaines d'études et d'activité professionnelle des répondants au questionnaire. ....	162
Fig. 21. Langues déclarées par les répondants au questionnaire. ....	163
Fig. 22. Nombres de langues de lecture de livres des répondants au questionnaire. ....	163
Fig. 23. Langues non premières déclarées par les répondants au questionnaire. ....	194
Fig. 24. Pratiques de lecture de presse et recherches en ligne des répondants au questionnaire. ....	205
Fig. 25. Langues des pratiques culturelles des interviewés (sauf lecture de livres).....	206
Fig. 26. Exportations de livres par les principaux États exportateurs en 1961 et 2002. ....	211
Fig. 27. Langues de lecture de livres sur écran déclarées par 41 répondants au questionnaire. ....	221
Fig. 28. Langues des e-books en vente sur Amazon en novembre 2012, en nombre de titres.....	221
Fig. 29. Lectures d'études, professionnelles et de loisir des répondants au questionnaire : parts des langues premières et étrangères. ....	247
Fig. 30. Nombres de langues de lecture de livres des répondants au questionnaire. ....	282

Fig. 31. Langues de lecture de livres des répondants au questionnaire. ....	283
Fig. 32. Langues de lecture de livres des interviewés. ....	284
Fig. 33. Langues étrangères des répondants au questionnaire non utilisées pour la lecture de livres.....	302
Fig. 34. Catégories et genres éditoriaux « formels » des livres cités lors des entretiens. ....	314
Fig. 35. Catégories et genres éditoriaux « formels » des livres cités dans les questionnaires .....	314
Fig. 36. Genres éditoriaux « sémantiques » des livres cités lors des entretiens.....	315
Fig. 37. Genres éditoriaux « sémantiques » des livres cités dans les questionnaires.....	316
Fig. 38. Genres éditoriaux lus en langues premières et étrangères par les répondants au questionnaire. .	319
Fig. 39. Genres éditoriaux et langues de lecture des interviewés. ....	320
Fig. 40. Genres éditoriaux et langues de lecture des répondants au questionnaire. ....	326
Fig. 41. Emplois des variétés hautes et basses en situation diglossique selon C. A. Ferguson. ....	333
Fig. 42. Genres littéraires « sémantiques » et langues de lecture des livres cités lors des entretiens. ....	337
Fig. 43. Genres littéraires « sémantiques » et langues de lecture des livres cités dans les questionnaires.....	337
Fig. 44. Statuts des livres lus en langues premières et étrangères cités lors des entretiens. ....	338
Fig. 45. Statuts des livres lus en langues premières et étrangères cités dans les questionnaires. ....	338
Fig. 46. Langues de lecture de livres traduits déclarées par les répondants au questionnaire. ....	354
Fig. 47. Principales langues de lecture de livres des interviewés. ....	373
Fig. 48. Nationalités déclarées des lecteurs interviewés.....	466
Fig. 49. Tendances des lecteurs interviewés à unir et séparer leurs langues. ....	485

## REMERCIEMENTS

Des personnes m'ont accordé assez de temps et de confiance pour me parler de leurs langues et de leurs lectures ; je ne les en remercierai jamais assez. C'est grâce à Cécile, Eva, Jacques, Joséphine, Laura, Névine, Marie-Aimée et Moune que j'ai rencontré la plupart de ces lecteurs et lectrices plurilingues. Olivier Donnat, Adriana Mumenthaler, Mercedes Zendrera et « Julien » ont généreusement partagé leurs expériences professionnelles. Les étudiant-es du DUEF, ayant ou non rempli le questionnaire, n'ont cessé de nourrir ce travail, par leurs remarques, leurs questions, leur présence motivante et sympathique.

Chiara Bemporad, Marie-Manuelle Da Silva, Sylviane Galéra, Margarita Hermann, Steve Marshall, Danièle Moore, Anthippi Potolia, Daniel Prado, Ève-Marie Rollinat-Levasseur, Jordina Sánchez Amat, David Sansault, Letitia Trifanescu, Sofia Stratilaki, Anne-Claire, Cécile, Nawal, Pauline et Pierre-Jean m'ont prêté des livres ou envoyé des documents. Aurélia, Bet, Cécile, Clive, Jacques, Jibé, Marine et Roser m'ont donné ici ou là des coups de pouce linguistiques. Juan Camilo a pris la peine de relire mes transcriptions en espagnol et leurs traductions. Pour l'ensemble de la thèse, je n'aurais pu trouver meilleurs relecteurs et relectrices que Cécile, Jean-Michel, Moune et Pierre.

Des illustrations sont reproduites dans cette thèse avec l'autorisation de la Commission européenne, la Federación de Gremios de Editores de España, le Gremi d'Editors de Catalunya et le département de politique linguistique du Gouvernement basque.

J'ai eu la chance de participer, en 2010-2011, au séminaire de Jean-Jacques Courtine et je ne suis pas près de l'oublier. L'adorable Jean-Paul Narcy-Combes et l'équipe du Diltec m'ont chaleureusement accueillie et encouragée – merci notamment à Jose Aguilar Río, Violaine Bigot, Cécile Bruley, Malory Leclère-Messebel et Sandrine Wachs. Valérie Spaëth m'a donné de très judicieuses pistes de lecture. Sofia Stratilaki et Jérémy Nepaul m'ont fourni des données relatives au DUEF 1 et Sofia a été, durant ces trois années, une merveilleuse responsable de diplôme. Olivier Moeschler a aimablement répondu à mes questions sur les enquêtes culturelles en Suisse. Ce travail porte également la trace de discussions avec Geneviève Baraona, Stavroula Katsiki, Noëlle Mathis, Dominique Rolland, Ève-Marie Rollinat-Levasseur et David Sansault. Par sa gentillesse et sa disponibilité, Chiara Bemporad a rendu nos échanges aussi agréables que féconds. Jean-Paul Rocchi s'est souvenu fort à propos de mon sujet de thèse. Francine Cicurel a été la bonne fée de mon doctorat.

Emmanuel Fraisse a dirigé mes recherches avec un subtil mélange de confiance, de conseils avisés et de bienveillante attention. Je n'aurais pas pu faire ce chemin sans lui.

Aurélia Elalouf, Raphaële Fouillet, Clive Hamilton, Marine Le Mené, Grégory Miras, Catherine Muller, Laura Nicolas, Marie Odoul, Shaghayegh Sajed et Lin Xue ont été de formidables compagnes/ons d'armes. Marie-Aimée a très bien fait d'ouvrir la boîte de Pandore. Anne-Claire, David, Ghassan, Hanoune, Jana, Mounia, Pierre-Jean, Sara, Soumilla et Tiphaine, ont, chacun-e à sa façon, participé à cette aventure. Djamilia Mebtouche-Garadi m'a aidée à devenir adulte. Nawal m'a, sans le savoir, guérie de la honte de lire.

بحبك يا رفيقي السوبر.

Ma mère et mes frères et sœurs savent tout ce que je leur dois.