



HAL
open science

Devenir lecteur en langue étrangère

Estelle Riquois

► **To cite this version:**

Estelle Riquois. Devenir lecteur en langue étrangère. Etudes en didactique des langues, 2024, Lire en langue étrangère / Reading in a foreign language, 42, pp.71-90. hal-04714032

HAL Id: hal-04714032

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04714032v1>

Submitted on 30 Sep 2024

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.

Devenir lecteur en langue étrangère

Estelle RIQUOIS

MCF, laboratoire EDA, Université Paris Cité



Introduction

Dans les classes de français langue étrangère (désormais FLE), la lecture n'est pas toujours considérée comme une compétence qu'il faudrait enseigner. Lorsque l'enseignement est généraliste, les apprenants arrivent le plus fréquemment en sachant lire dans une autre langue, que ce soit dans leur langue de scolarisation ou dans leur langue première (ou dite "maternelle"). Lire devient alors un outil, tout comme le maniement d'un crayon.

La lecture n'a pas toujours été présente dans les classes de FLE. Durant le 20^e siècle, certaines méthodologies ont tenté de ne pas avoir recours à l'écrit ou de repousser son entrée dans la classe. Les méthodologies structuro-globales, par exemple, donnaient la priorité à l'oral, l'écrit n'apparaissant qu'après plusieurs dizaines d'heures d'apprentissage. Dans les années 1970, l'approche communicative a redonné une place à l'écrit, en veillant à trouver un équilibre pour que les apprenants disposent d'une compétence équilibrée.

Cet équilibre est d'ailleurs souhaitable car l'utilisation d'une langue étrangère peut se faire tout autant à l'oral qu'à l'écrit et fait appel à ces deux domaines. En classe, on peut faire appel à la lecture pour de nombreuses activités, de la lecture de consignes à la rédaction de textes et elle est, au moins en partie, garante de la réussite de l'apprentissage. Hors de la classe, elle permet de pratiquer la langue, même si l'apprenant se trouve dans un pays où celle-ci est peu parlée et où il n'est pas possible de disposer de la présence de locuteurs de la langue cible. L'écrit reste alors le moyen le plus simple d'accéder à la pratique, comme par exemple sur Internet, par le biais des messageries instantanées ou des forums, des sites en tout genre, ou sans moyen technique en ayant accès à des écrits en langue cible, romans, revues ou essais. Offrir la possibilité à l'apprenant de disposer des outils nécessaires pour accéder à ces textes dans et en dehors de la classe semble alors indispensable pour lui donner les moyens d'être autonome dans son usage de la langue cible.

Pourtant, lire en langue étrangère ne va pas de soi. L'apprenant qui perçoit un message écrit en langue cible, le fait en utilisant une compétence déjà bien installée, ce qui lui permet de maîtriser le processus de déchiffrage, de l'associer à la

compréhension et à l'interprétation. Il peut néanmoins rencontrer des difficultés à chacune de ces étapes car les automatismes mis en place lors de l'apprentissage de la lecture sont moins efficaces ou ne fonctionnent plus lorsque l'on change de langue. Le déchiffrage rapide d'un texte repose sur la mémorisation de combinaisons fréquentes entre les lettres. La compréhension s'appuie sur la reconnaissance des mots, puis des segments de phrases, mis en relation avec les connaissances personnelles du lecteur, tandis que l'interprétation va, en plus, chercher les liens entre les informations perçues. Lorsqu'il manque un mot, toute la chaîne peut être rompue, ce qui nécessite des stratégies spécifiques, spécifiques afin que le lecteur soit apte à poursuivre sa lecture dans de bonnes conditions. Ceci peut également se produire lors d'une lecture en langue première, mais d'autres facteurs interviennent, comme la confiance en soi qui peut impacter la poursuite de l'activité. L'apprenant se sentant en difficulté peut s'arrêter là où un lecteur plus aguerri continuera à lire en pensant que la suite du texte lui donnera les moyens de combler son déficit d'information.

À partir de ces quelques observations, on peut s'interroger sur ce qui définit réellement un lecteur autonome et comment aider nos apprenants à nos apprenants à le devenir. Développer une posture de lecteur suppose de disposer d'une compétence étendue qui concerne à la fois la connaissance des genres textuels, la possibilité d'utiliser des stratégies de lecture adaptées, ainsi que des connaissances inhérentes à la lecture et au livre. C'est aussi se sentir capable de lire un texte, un livre, un message et de répondre ou prendre position par rapport à cette lecture. Comment alors former l'apprenant pour qu'il puisse lire dans et en dehors de la classe, qu'il s'agisse d'une lecture demandée par l'enseignant ou choisie consciemment et individuellement? Comment lui permettre de disposer d'un véritable outil de pratique de la langue apprise en classe?

Lire et comprendre en langue étrangère

Comme nous l'avons évoqué plus haut, la lecture en langue étrangère diffère de son équivalent en langue première. L'enseignant qui a devant lui des apprenants sachant déjà lire dans leur langue de scolarisation peut considérer qu'il s'agit d'un apprentissage non nécessaire, d'autant plus que cet aspect est rarement évoqué dans les manuels. Pourtant, le transfert d'habiletés n'est pas automatique d'une langue à l'autre et le développement de stratégies spécifiques en classe peut faciliter les activités de réception écrite.

Savoir-lire

La première question qui s'impose invite à s'interroger sur ce que signifie "lire". Plusieurs réponses sont possibles car lire, cela peut être déchiffrer un code, comprendre un texte, interpréter un message. Pour ce faire, il faut maîtriser plusieurs connaissances et compétences comme "la reconnaissance des mots du texte, l'analyse syntaxique, la mise en relation des idées exprimées dans le texte et les connaissances du lecteur" (Riquois, 2019: 11). Mais, en réalité, une seule réponse est valable. Lors de la lecture, plusieurs processus, à la fois physiques et cognitifs, se conjuguent dans un but unique: parvenir à la compréhension du texte. Il s'agit de décoder un message

graphique encodé par un interlocuteur absent, dans un contexte de communication particulier, pour lui attribuer un sens. C'est ici que se constitue le savoir-lire. L'attribution du sens va permettre d'utiliser ce qui est compris, de le faire sien. Le simple déchiffrement du texte ne suffit pas pour "lire".

Déchiffrer un texte

Il faut néanmoins connaître les processus qui aident à déchiffrer car ils sont à l'origine de la lecture et utiles pour comprendre certaines difficultés de nos apprenants. En 1905, Javal s'est intéressé à la première étape, celle du déchiffrement d'un texte. Il a pu décrire les mouvements produits par l'œil qui déchiffre et a identifié trois mouvements complémentaires: les fixations, les saccades et les régressions. L'œil du lecteur suit la ligne de caractères et fixe un point à intervalle régulier: ce sont les "fixations". L'intervalle est nommé "saccade"; il est plus ou moins étendu selon la compétence et les connaissances du lecteur. Entre chaque "fixation", l'œil ne perçoit pas réellement les caractères et le cerveau reconstitue ce qui figure dans cet empan perceptif d'1,2 mots en moyenne pour un lecteur compétent. S'il ne peut pas le faire, l'œil revient en arrière et fait une "régression" pour reprendre l'information manquante. C'est ici que les connaissances du lecteur sont importantes, notamment les automatismes qu'il a pu mettre en place lors de son apprentissage. S'il dispose d'un lexique étendu, d'une bonne maîtrise des récurrences d'association de lettres, de la syntaxe de la langue, il anticipe et fait peu de régressions. À l'inverse, si les informations sont manquantes, la lecture est plus lente car elle est soumise à davantage de régressions. La compréhension se fait moins facilement, les informations ne peuvent pas être mises en relation et la lecture est laborieuse.

Comprendre un message

L'approche de l'écrit a également bénéficié des travaux menés en psychocognition et des études faites sur la réception de l'écrit pour décrire les processus de compréhension. Le décodage ne suffit pas et il faut lui associer une série d'opérations pour atteindre la compréhension ou l'interprétation du texte. Fayol & Gaonac'h (2003) présentent toutefois la compréhension comme une activité indépendante du média utilisé. Considéré isolément, c'est un processus c'est un processus intervenant lors de la réception de tout message, qu'il soit écrit, oral, visuel ou transmis par un autre média. La mémoire à court terme reçoit l'information, opère un tri et sélectionne ce qui lui semble le plus pertinent pour le transmettre vers la mémoire à long terme en vue d'une mémorisation en réseau avec les connaissances préexistantes.

Ce qui peut être différent selon le média, c'est la quantité d'informations traitées et perçues et les modalités de cette perception. Dans le cas de la lecture, la compréhension va dépendre de la compétence du lecteur, de sa rapidité et de son efficacité. La mémoire à court terme ne traite qu'une quantité restreinte d'informations en un temps limité. Là où la vue ou l'ouïe peuvent être instantanées, la lecture suppose une durée plus étendue et allonge le temps de traitement. Si celui-ci est trop long, seules quelques informations sont analysées.

Par conséquent, on ne pourra pas enseigner la “compréhension” en classe. Il s’agira davantage de développer des stratégies pour que l’apprenant soit plus efficace et qu’il lui soit plus aisé de lire un texte et de le comprendre.

Comprendre un texte

Ce qui nous intéresse ensuite, ce sont les modalités de fonctionnement du processus de compréhension dans le cas particulier de la perception d’un message écrit. Si la compréhension est une opération mentale indépendante du média, elle se produit néanmoins quelque peu différemment selon le type de message à traiter. Trois modèles de compréhension sont généralement distingués pour le traitement de l’écrit (Giasson, 2003).

Le modèle du “bas vers le haut” désigne la compréhension qui se fait en observant le détail d’un mot puis en remontant vers des unités plus larges: les lettres, puis les syllabes, les mots et, enfin, les phrases. Le sens est ainsi élaboré niveau par niveau en utilisant essentiellement les signes graphiques. Ce mode de compréhension, on le devine, est assez peu rentable, car il demande une attention au texte qui ne permet pas les saccades et la lecture rapide. Sans perception large du texte, la compréhension est également plus difficile.

À l’inverse, le modèle du “haut vers le bas” suppose d’anticiper sans cesse et de formuler des hypothèses qui seront validées ou non par la lecture. En s’appuyant sur les connaissances antérieures du lecteur, il fonctionne par association d’idées et par contiguïté.

Giasson (2008), à son tour, propose de modéliser le processus de compréhension en considérant le texte, le lecteur et le contexte. Ils interagissent pour produire un sens à partir de ce qui est perçu au moment de la lecture. Ce modèle dit “interactif” permet au lecteur de “créer le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture” (*ibid.*: 4). Dans ce modèle, le sens est en permanence en construction et évolue pendant la lecture. Le lecteur reçoit le texte, le met en relation avec ses connaissances, revient au texte, repart vers ses connaissances, fait évoluer ce qu’il comprend, ce qu’il connaît et adapte les strates successives de la compréhension à son intention finale.

Foucambert (1994), plusieurs années auparavant, invitait à penser ces modèles en interrelation afin de relier le contexte et les indices graphiques. Il proposait un modèle “interactionniste” qui serait destiné à mettre “en relation dialectique des unités graphiques qui constituent un texte et des unités sémantiques qui forment un horizon d’attente de ce texte” (*ibid.*: 129). L’objectif est de parvenir à comprendre pour agir ensuite avec les informations perçues. Il n’est alors plus question uniquement de comprendre, mais de replacer cette compréhension dans un paradigme plus large qui tient compte aussi de la finalité de ce processus. Comme nous allons le voir plus loin, ce modèle est sans doute le plus adapté à un public de lecteurs apprenant la langue dans laquelle ils lisent. Ceci permet d’associer notamment le modèle du bas vers le haut et le modèle interactif.

Le savoir-lire est donc une connaissance procédurale qui permet d’agir et de réaliser une action. Pour agir, le texte doit néanmoins être compris, mais il ne peut

l'être vraiment qu'en considérant la finalité actionnelle de cette activité. Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), la compréhension écrite devient d'ailleurs une "activité langagière", alors qu'elle était dénommée "compétence" dans l'approche communicative. Il n'est plus question d'une action isolée, ni d'une compétence à atteindre. Elle doit désormais être pensée en lien avec ce qui doit être réalisé à partir de la compréhension. Le savoir-lire devient un moyen pour accomplir une tâche, pour réaliser une action dans la société.

Savoir-lire en langue étrangère

La lecture en langue étrangère est étudiée et analysée en tant que type de lecture particulier. Elle n'est pas considérée comme une forme de lecture autonome car les processus de base, notamment physiologiques, sont toujours les mêmes, de même que l'acte de lire.

Les chercheurs qui s'y intéressent la décrivent donc généralement en observant ses caractéristiques et ce qui la distingue d'autres types de lecture. Les observations montrent que ce sont les processus de compréhension qui sont ensuite différents, tout comme les connaissances, notamment langagières. Les publics ont des caractéristiques spécifiques et les stratégies utilisées par les lecteurs sont distinctes. Celui qui lit dans une langue étrangère est véritablement lecteur mais il le fait selon un fonctionnement spécifique.

Gaonac'h (2000) souligne d'ailleurs les différences qui se manifestent entre la lecture en langue maternelle et la lecture en langue étrangère. Pour lui, il ne s'agit pas d'un simple transfert de compétences et un bon lecteur en langue maternelle ne l'est pas toujours en langue étrangère. Les facteurs qui entrent en jeu sont multiples et reposent autant sur la compétence langagière que sur les stratégies disponibles pour l'apprenant. Il faut donc penser la lecture en langue étrangère comme une compétence qui nécessite un apprentissage spécifique ou, au minimum, une attention de l'enseignant pour accompagner le développement de nouvelles stratégies.

Acquérir des automatismes

Dans un groupe d'apprenants apparemment homogène, différentes configurations peuvent se rencontrer. Un élève peut être un bon lecteur dans sa langue maternelle, mais ne pas parvenir à transférer les stratégies qu'il utilise habituellement, ou lire dans un autre alphabet, ce qui implique un apprentissage complémentaire. Il peut également disposer d'une compétence de lecture limitée en langue première.

On le devine, la compétence en langue étrangère va dépendre au moins en partie du niveau de compétence en langue première, mais l'une n'implique pas l'autre. Un bon lecteur ne sera pas nécessairement bon lorsqu'il lit en langue étrangère.

Le lecteur apprenant est à nouveau un apprenti. Il doit acquérir les automatismes inhérents à la lecture dans le but de comprendre plus rapidement. Sans cette automatisation, le traitement de l'information est plus long.

L'apprentissage du lexique et de la syntaxe vont aider à lire plus efficacement, tout comme la familiarisation progressive avec les combinaisons les plus fréquentes

utilisées dans la langue apprise. Catach (1973: 10-11) a déterminé qu'il existe 45 graphèmes de base en français. Leur connaissance permet d'accéder à la lecture d'un texte simple car il s'agit de les reconnaître, de les lire et, comme nous l'avons vu plus haut, de les anticiper.

En français, certaines lettres peuvent aussi être lues de plusieurs façons: l'apprentissage de la correspondance grapho-phonologique est donc indispensable, comme le rappelle Gaonac'h (2003) lorsqu'il indique que si les représentations phonologiques sont "largement entraînées et donc automatisées dans la L1, [elles] doivent être reconstruites dans la L2" (*ibid.*: 144). Il poursuit en indiquant que le lexique doit également être reconfiguré car il peut, par exemple, être classé différemment d'une langue à une autre. C'est ainsi tout le système de référence qui doit être reconstruit.

L'ensemble de ces automatismes en cours d'acquisition ralentit la lecture de quelques millisecondes à chaque absence de connaissance. Certains apprenants compensent ces difficultés et peuvent apparemment lire sans problème, à voix haute par exemple, sans que cela soit associé à une compréhension du message lu. Ils utilisent alors les automatismes liés au déchiffrement, en laissant de côté la seconde phase de traitement de l'information pour alléger la mobilisation de leurs ressources cognitives et permettre la lecture.

Dans tous les cas, l'accumulation de ralentissements va provoquer une surcharge cognitive qui peut avoir un impact sur la compréhension du texte, sur le maintien de l'attention si celui-ci est long ou sur la réalisation des activités que l'enseignant propose pendant et à la suite de la lecture (Riquois, 2019: 59). Pour compenser cette fatigue, la compréhension se focalise sur de petites unités du texte, sur des phrases ou des paragraphes courts sans pouvoir tenir compte de l'ensemble des informations. Dornic (1980) a montré qu'une activité réalisée en langue étrangère est toujours plus coûteuse cognitivement. L'activité peut d'ailleurs être abandonnée si elle demande une attention trop élevée.

Parmi les pistes d'intervention pour faciliter l'acquisition de ces automatismes, la fréquentation élevée de textes en langue cible semble être la plus adéquate. L'anticipation donne également les moyens de mobiliser les connaissances nécessaires avant la lecture, tout comme le choix de textes adaptés au niveau de l'apprenant qui permet toujours d'ajuster la difficulté et la longueur de la lecture.

Transférer des stratégies

L'apprenant n'est pas pour autant démuné face à un texte en langue étrangère et va transférer des stratégies qu'il maîtrise en langue première ou en développer de nouvelles, plus ou moins efficaces, pour s'adapter à cette situation.

Il peut ainsi utiliser des stratégies appartenant au temps de l'apprentissage de la lecture ou d'autres, plus spécifiques, qui seront développées progressivement. Cornaire (1999: 50) indique en effet que "le lecteur néophyte en langue seconde [...] tend à régresser lorsqu'il lit dans sa langue seconde". Il dispose de stratégies moins nombreuses et peu productives, ce qu'elle attribue à la quantité limitée de connaissances linguistiques du lecteur en langue étrangère. Celui-ci lit "en faisant

appel au déchiffrage (souvent subvocalisé) ainsi qu'à la traduction, aux fins de vérification, comme principales stratégies de compréhension" (*ibid.*).

Rafoni (2007: 164) décrit lui-aussi un tâtonnement phonologique où l'apprenant lit à voix haute ou par subvocalisation en cherchant à comprendre mot à mot, manifestant un manque d'anticipation qui empêche de prolonger la fixation par la combinaison de lettres qui devrait suivre. Le déchiffrage du document est séquencé et les fragments s'accumulent, sans qu'il soit possible d'avoir une vision d'ensemble. La subvocalisation peut tout autant poser un problème si l'apprenant a des difficultés de prononciation de la langue cible. Le son produit ne correspondant pas au phonème habituellement perçu, il est plus difficile de faire le lien entre le mot lu et le mot déjà mémorisé avec une forme orale associée.

Le lecteur en langue étrangère peut donc avoir recours au code phonologique, mais aussi au code logographique (prise en compte du mot dans sa forme globale), ainsi qu'au code orthographique (prise en compte de la suite de lettres qui le composent). Golder & Gaonac'h (1998) indiquent que l'utilisation de ces différentes stratégies se fait successivement lors de l'apprentissage de la lecture et chacune concourt progressivement à l'acculturation à l'écrit et au développement de la compétence du lecteur. Dans le cas de la langue étrangère où cette acculturation a déjà eu lieu, il s'agit de combler un déficit de compétence et ces processus compensatoires sont utilisés lorsqu'une difficulté apparaît.

L'observation de lecteurs en langue étrangère montre encore que les fixations sont plus longues et les régressions plus nombreuses (Riquois, 2019: 60). Si l'œil effectue des fixations à des intervalles équivalents à la lecture en langue première, il y a un déficit de perception, puisqu'il n'y a pas suffisamment de connaissances sur lesquelles compter pour combler ces intervalles. Il faut alors repartir en arrière et faire des saccades plus courtes. Ces retours en arrière peuvent aussi être réalisés délibérément, l'apprenant ayant conscience du décrochage de sa compréhension. Il fait alors une pause et relit jusqu'à ce qu'il puisse accéder au sens. Il reprend ensuite la lecture du texte complet, mais il lui faut parfois reconstituer le sens global, ce que la fragmentation de la lecture rend compliqué.

Parmi les stratégies disponibles en langue première, le recours au contexte pour comprendre un élément isolé est également fréquemment sollicité, par le lecteur seul ou par l'enseignant qui l'incite à l'utiliser. Pourtant, Gaonac'h (2000) indique que la lecture en langue seconde peut être entravée par un recours au contexte car celui-ci "est gêné ou ralenti, du fait du ralentissement général de la construction de la signification, ce qui rend difficile la reconnaissance globale des mots". Au niveau du déchiffrage, l'apprenant ne peut compter sur le code phonologique qui lui permettrait de reconnaître rapidement les mots lus en les traduisant mentalement en sons, car ses connaissances lexicales et phonologiques sont insuffisantes pour qu'il puisse anticiper suffisamment. Il utilise alors le contexte, ce qui ralentit encore la lecture.

Si ces transferts de stratégies ne sont pas toujours efficaces, ils sont pourtant très largement présents. Le lecteur a recours à ce dont il dispose déjà, même si le choix de la stratégie adoptée n'est pas toujours le plus adéquat. Il s'agit parfois de se rassurer, de lire et de comprendre quelles que soient les difficultés rencontrées, ou

d'un transfert inconscient qui tente de pallier ces mêmes difficultés. Lire plusieurs fois le texte peut alors donner les moyens de le comprendre petit à petit, tout comme s'entraîner à lire des textes courts, mais l'apprenant lecteur peut également développer de nouvelles stratégies plus efficaces pour améliorer sa compétence.

Développer de nouvelles stratégies

Le lecteur "compétent" est un lecteur stratège, qui sait identifier ce qu'il comprend ou, au contraire, ce qui le met en difficulté. Il s'adapte ensuite pour parvenir à la compréhension en limitant la surcharge cognitive. Pour cela, une partie des stratégies utilisées sont automatisées, ce qui donne les moyens de traiter une grande quantité d'information et de comprendre un texte long.

Pour que l'apprenant parvienne à lire plus aisément, l'enseignant peut accompagner le transfert et l'adaptation de stratégies déjà utilisées, ou en proposer de nouvelles plus adéquates à cette situation. L'enseignement explicite permet de faire émerger les stratégies habituellement utilisées en lecture par un jeu de questions et de réponses (Boyer, 1993; Gauthier *et al.*, 2013). À la suite d'une discussion, les apprenants choisissent celles qui leur semblent les plus utiles; leur utilisation dans différentes situations de communication est ensuite encouragée, facilitant ainsi le transfert. La répétition de l'utilisation d'une stratégie amène progressivement à son automatisation.

Il existe plusieurs typologies des stratégies de compréhension. Nous retiendrons ici la classification qui utilise l'objectif associé à la lecture pour décrire la réflexion qui se construit pendant celle-ci. Elle distingue trois types de stratégies: métacognitives (pour planifier, évaluer, prendre des décisions), cognitives (réalisation de l'activité de lecture et résolution de problèmes éventuels), socio-affectives (relations avec l'environnement qui entoure le lecteur). Chacune de ces trois grandes catégories présente des stratégies très fréquentes et particulièrement intéressantes pour décrire ce qu'il se passe pendant la phase de compréhension.

Parmi les stratégies métacognitives, l'autorégulation a un rôle déterminant car elle permet de vérifier en permanence si la compréhension est maintenue, de planifier la suite de l'activité et de prendre des décisions pour remédier à un obstacle comme un mot inconnu ou une rupture dans la lecture.

Les stratégies cognitives facilitent la compréhension, comme la stratégie d'inférence, que Fayol (2000: 20) définit ainsi: "les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites". L'objectif est d'interpréter le texte en comprenant son organisation. De même, l'utilisation des connaissances antérieures est déterminante pour la lecture. Elle donne accès au sens, au contexte, aux références éventuellement utilisées par l'auteur.

Pour les stratégies socioaffectives, c'est à la fois la motivation et le contrôle de ses émotions qui peuvent entraver ou faciliter la compréhension. La gestion émotionnelle peut être complexe dans une classe de langue (Arnold, 2006). L'apprenant est dans une situation d'insécurité linguistique, il peut être anxieux du fait de son manque de connaissances, l'activité proposée par l'enseignant peut lui

sembler difficile et il est inséré dans un groupe social où il lui faut coopérer, accepter de montrer ses faiblesses et surtout, accepter l'incertitude. S'il dispose de stratégies socioaffectives bien ancrées, il prend sa place dans le groupe et développe des relations positives avec les autres. Ses apprentissages sont facilités et sa motivation est plus présente: "l'engagement émotionnel dans une activité d'apprentissage intensifie la motivation à effectuer cette activité et en facilite par là-même l'accomplissement" (Develotte, 2006: 13). Le rôle de l'enseignant est également important car il est le garant d'un climat de classe apaisé et sécurisant, où la parole se déploie davantage si le jugement de l'autre est compris et accepté (Riquois, 2018: 41).

Dans tous les cas, le recours à une stratégie de compréhension plutôt qu'une autre doit être pensé en relation avec la situation de lecture. Leur choix dépend du type de texte, mais également en grande partie de l'intention associée à la lecture. L'intention du lecteur et l'action éventuelle qui va suivre sont les moteurs de la construction de la compréhension. Le lecteur est actif et volontaire, ce qui donne une grande importance à la consigne donnée par l'enseignant avant la lecture. Qu'il s'agisse d'une simple direction dans laquelle doit aller l'apprenant ou d'un scénario pédagogique dans lequel s'insère une tâche finale réalisée à partir des informations prélevées dans le texte, cela donne les moyens d'être actif, de comprendre en associant une intention à cette activité. La quête du sens se fait dans une interaction entre le texte et l'apprenant qui réagit et interagit en ajustant en permanence ce qu'il comprend en fonction des indications qui lui ont été données. En construisant une cohérence et une causalité, il est réellement lecteur et peut progresser, tout en ayant conscience d'être efficace. Pour Zimmerman (1998: 76), le sentiment d'efficacité personnelle et l'agentivité sont deux facteurs de réussite primordiaux.

Les stratégies de compréhension sont donc un élément déterminant dans la réussite de cette activité. Leur utilisation est automatisée par le lecteur, mais en classe, l'enseignant peut inciter les apprenants à les utiliser, à ajouter de nouvelles stratégies à leurs pratiques, à tester certaines pour découvrir celle qui est la plus adaptée pour eux, pour un type de texte en particulier ou pour une activité précise. C'est ainsi qu'ils deviennent lecteurs, gagnent en autonomie et peuvent progressivement être plus confiants dans leurs capacités.

Adopter une posture de lecteur

L'apprenant qui lit est-il un lecteur? Lorsqu'il lit le texte choisi par l'enseignant pour réaliser une activité, ou pour observer les verbes ou les adjectifs, est-il réellement lecteur et qu'est-ce qui définit ce statut?

Pour être lecteur, il ne suffit pas de déchiffrer un texte. Il faut aussi se sentir légitime, compétent et confiant.

Devenir un "sujet lecteur"

Plusieurs termes permettent de définir ce qui caractérise réellement le lecteur. Rouxel & Langlade (2004: 15) proposent de définir un "sujet lecteur" qui est "une identité plurielle, mobile, mouvante faite de moi différents qui surgissent selon les moments du texte, les circonstances de sa lecture et les finalités qui lui sont

assignées”. C’est un outil pour l’enseignement car il contribue à mettre en avant l’élève en tant que lecteur compétent, qui a une parole digne d’être entendue et peut s’exprimer sur le texte qu’il lit. Associé à la lecture littéraire, le sujet lecteur prend sa place dans le processus de réception littéraire et peut exprimer son avis, libérer sa créativité, exprimer ce qu’il ressent. Pour redonner du sens à la lecture, pour que les élèves lisent davantage et y trouvent du plaisir, un vrai espace d’expression leur est donné grâce à cette proposition théorique.

La lecture littéraire n’est cependant pas la seule qui peut bénéficier de cette définition d’un sujet lecteur. Tout lecteur est un “sujet” lorsqu’il se sent et se sait en position de donner son avis, de s’exprimer de façon autonome sur ce qu’il lit, lorsqu’il peut se positionner intellectuellement, affectivement ou socialement par rapport à un texte. En tant qu’être social, singulier, le lecteur s’investit plus ou moins dans sa lecture, privilégie tel ou tel type de texte et a des pratiques plus ou moins valorisées socialement.

Il peut donc être intéressant d’ouvrir les corpus utilisés en classe pour laisser la place à des textes choisis par les élèves et leur donner la parole et un espace pour créer à partir de leurs lectures. Il ne s’agit pas simplement d’émettre son avis ou son interprétation du texte mais de produire autre chose, de s’investir dans sa lecture en lui donnant un prolongement.

Différentes situations de lecture

Pour aller plus loin, il est possible d’observer les différentes situations de lecture rencontrées en classe.

Il est fréquent de lire de manière contrainte, dans le cadre d’une activité régie par une consigne et par l’objectif assigné par l’enseignant. Le texte est d’abord considéré comme un support d’apprentissage et doit permettre d’atteindre un objectif et de réaliser une tâche. Il est d’ailleurs parfois choisi en fonction de cette tâche, et non pour répondre à un besoin d’information ou de loisir.

Dans la vie quotidienne, au contraire, la lecture est une activité très personnelle qui peut avoir différents objectifs: s’informer, se distraire, suivre des explications pour réaliser une action, etc. Si les stratégies utilisées par le lecteur sont très différentes dans ces situations, l’attention portée au texte l’est aussi, tout comme le but poursuivi pendant la lecture. Plusieurs “situations de lecture” apparaissent ainsi si l’on considère “la lecture comme une activité langagière [...] produisant du sens pour celui qui est engagé dans cette activité complexe” (Dabène, 2001: 11). Pour Dabène (2001), la distinction s’opère d’abord entre “savoir lire” et “savoir lire en langue étrangère”, puis à un autre niveau entre la “lecture-loisir”, la “lecture d’apprentissage”, la “lecture scolaire” ou la “lecture littéraire”, autant de situations qui répondent à des objectifs différents pour le lecteur et donc nécessitent des modalités de lecture différentes.

La “lecture-loisir” est généralement considérée comme une lecture qui implique le lecteur. Il s’engage dans une relation avec le texte où il accepte de croire ce que lui raconte le narrateur. Il accepte la “coopération interprétative” que définit Eco (1985),

il se place dans une relation personnelle et intime avec le texte; chaque lecture peut être différente d'un lecteur à l'autre ou d'une lecture à l'autre.

La "lecture d'apprentissage" est plus contrainte. Il ne s'agit pas d'interpréter le texte, mais de répondre à une consigne qui porte parfois uniquement sur l'aspect linguistique du texte et non sur ce qui est dit. Le lecteur est d'abord un apprenant qui a une posture spécifique sur laquelle nous reviendrons. Il peut n'avoir compris qu'une partie du texte, pourvu qu'il réalise l'activité demandée.

Dans la "lecture scolaire", l'interprétation de l'apprenant-lecteur est attendue mais la relation avec le texte est contrainte car l'enseignant a choisi le texte et attend parfois une réponse précise qui ne donne pas ou peu de liberté à l'apprenant.

La consigne associée à la lecture d'un texte et la forme de la séquence pédagogique proposée vont ainsi conditionner fortement le mode de lecture (et donc de réception) adopté par l'apprenant. Or, ce qui nous intéresse, c'est de pouvoir former un lecteur autonome, un apprenant qui puisse lire des textes pour éventuellement être capable de poursuivre le développement de sa compétence en langue cible en dehors de la classe. Dans ces conditions, il semble qu'une lecture proche de ce qu'un lecteur pratique hors de la classe, pendant ses loisirs en langue première ou en langue étrangère, soit la plus adaptée.

Une lecture authentique

En classe, les lectures proposées sont associées à un objectif pédagogique. L'apprenant peut lire pour progresser en langue cible, pour acquérir de nouvelles connaissances sur le thème du texte, pour découvrir un point de grammaire ou de syntaxe, ou pour développer une stratégie de compréhension. Une ou plusieurs activités sont associées à la lecture et le texte est lu plusieurs fois. Hors de la classe, l'apprenant peut également lire pour pratiquer la langue cible mais, dans une situation de communication réelle, il est plus probable que la lecture soit réalisée dans un but différent. Les stratégies utilisées pour la compréhension pourront alors être elles aussi différentes.

Afin de proposer aux apprenants des activités par le biais desquelles ils peuvent réellement s'entraîner à lire dans une situation non scolaire, il semble intéressant de replacer le texte dans sa situation de réception originelle. Depuis les années 1970 et l'arrivée de l'approche communicative dans les classes (Widdowson, 1981; Bérard, 1991), le document authentique est massivement utilisé. Il l'est toutefois trop souvent comme un document fabriqué et s'il permet d'accéder à ce que lisent ou regardent réellement les locuteurs de la langue enseignée, il ne permet pas toujours de se placer dans la même situation de réception.

Lors du choix d'un texte, il peut ainsi être intéressant de déterminer les objectifs assignés au texte lors de sa production. Le producteur du document le destine à un usage et à un usager précis. Concevoir des activités de réception où ces objectifs originels sont respectés crée un cadre d'apprentissage où l'apprenant devient un locuteur réel, récepteur d'un document qu'il doit envisager comme il le ferait hors de la classe.

En restituant tout ou partie de la situation de réception d'origine, le document est authentique et sa réception gagne également en authenticité. Ceci facilite l'association des stratégies de lecture développées en classe avec un type de document et un type d'activité pour qu'elles soient disponibles plus aisément lors de la répétition de cette activité. En variant ensuite les situations, cette même stratégie est identifiée comme un outil polyvalent.

Parmi les outils pédagogiques dont nous disposons pour concevoir ce type de séquence, Moirand (1979) a proposé d'aborder le texte selon une "approche globale" qui consiste à "développer leurs [celles des étudiants] capacités de compréhension globale du sens d'un texte (alors qu'ils sont encore incapables d'en comprendre chaque mot et chaque détail)" (*ibid.*: 23). Il s'agit d'envisager le texte comme une image avant de le lire. En faisant appel à ses connaissances personnelles, le lecteur identifie le support (livre, prospectus, notice, etc. et va utiliser des stratégies qui font interagir son objectif, le type de texte ou bien encore la situation dans laquelle il lit. L'anticipation est un gage de réussite et de compréhension. Moirand établit une approche progressive du texte en l'observant, puis en lisant les titres, les éléments saillants, en mobilisant les connaissances que l'on suppose nécessaires. Cette entrée dans le texte donne des outils de compréhension avant la lecture, là où il est plutôt d'usage de compléter *a posteriori*.

La forme matérielle du document utilisé est un autre outil qui peut rapprocher la lecture en classe d'une situation authentique. Le texte lu peut être inséré dans le manuel ou photocopié par l'enseignant. Il se présente alors comme un document de travail, parfois résumé, avec des notes de bas de page ou une mise en page simplifiée. Pourtant, lors de la lecture d'un texte sur un site Internet ou dans un journal, le lecteur est confronté à des informations parasites, des publicités, d'autres textes qui peuvent le perturber. De même, la lecture d'un journal ou d'un livre apporte une matérialité qui concourt à renforcer l'implication dans l'activité. Reuter (1981) souligne l'intérêt de l'utilisation de l'objet-livre qui vient renforcer la confiance de l'apprenant en lui donnant un sentiment de réussite plus important lorsqu'il termine sa lecture, et qui permet l'apprentissage du paratexte, outil indispensable du lecteur autonome.

Enfin, le choix des textes et les activités proposées sont un levier essentiel pour mettre en place une situation de lecture authentique. L'approche actionnelle qui s'est développée à la suite de la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001) incite à proposer des tâches réalisées selon les principes de la pédagogie de projet (Bento, 2013). Dans le cadre d'un projet, les documents sont utilisés pour réaliser la tâche finale et, de fait, la lecture est authentique. Elle est motivée par un objectif réel et si l'apprenant ne parvient pas à comprendre, il ne peut réussir ce qui lui est demandé.

Un lecteur confiant

Cette conception de la lecture implique que le lecteur soit actif et responsable de sa lecture. Il adopte une posture de lecteur, il se place en tant que sujet agissant qui régit sa lecture. Pour ce faire, il doit néanmoins disposer de compétences spécifiques et être placé dans une situation propice pour les mettre en œuvre, où le

choix des textes peut être un facteur essentiel, tout comme la confiance acquise par l'apprenant.

Un autre élément, l'affectivité, peut être déterminant dans l'adoption d'une posture de lecteur, bien qu'il soit peu abordé. Pour choisir de lire un texte, il faut se sentir capable de le faire.

Cornaire (1999: 51) rappelle que “[l']inquiétude, [la] nervosité se manifestent au contact des textes étrangers et la tâche devient un obstacle presque infranchissable”. La confiance en soi est primordiale dans cette tâche qui demande un effort supplémentaire quand elle est menée en langue étrangère. La relation au groupe et à l'enseignant accentue l'importance de considérer l'image de soi et la sécurité affective liée à la prise de parole. Donner son avis sur un texte, en proposer une interprétation personnelle est très engageant; ceci ne peut se faire si l'apprenant est dans une situation où sa parole peut être accueillie négativement. Il doit se sentir autorisé à adopter une réelle posture de lecteur. Il n'est pas seulement un apprenant, il est aussi un individu qui peut donner son avis, comme tout autre lecteur du texte.

C'est précisément à ce moment que la compétence réelle du lecteur se développe. Elle s'appuie sur les compétences techniques, mais également sur l'aspect émotionnel de cette situation. En outre, de nombreux types de texte s'adressent directement aux émotions du lecteur et à son raisonnement. L'auteur peut chercher à attirer, à faire réagir, à maintenir l'attention, à séduire, à révolter, etc. Il serait dommage de se passer de cet aspect de la lecture en classe car il donne aussi les moyens de se sentir capable de lire en dehors des prescriptions ou des demandes de l'enseignant.

Développer une compétence lectoriale

Si la posture de lecteur est essentielle pour lire pleinement un texte, elle n'est toutefois pas suffisante pour donner les moyens à l'apprenant de pouvoir réellement lire ce qu'il veut en étant capable d'accéder aux textes comme il peut le faire dans sa langue première.

Le développement d'une compétence plus globale peut donner à l'apprenant les moyens de maîtriser l'acte de lecture en situation authentique dans son ensemble. Un lecteur doit effectivement être capable de se procurer des textes, des livres, des journaux, de les choisir en utilisant l'ensemble des informations à sa disposition, de les partager s'il le souhaite. C'est là qu'intervient une compétence dite “lectoriale” qui va au-delà de la lecture scolaire d'un extrait en classe de langue (Riquois, 2022).

Compétence de lecture et compétence lectoriale

Texte, paratexte et documents littéraires

Lors d'une expérimentation menée en 2016 auprès de deux classes d'apprenants de FLE, nous avons pu recenser les informations dont les apprenants pouvaient se servir pour lire un texte littéraire en français.

Le groupe d'élèves qui a été choisi pour cette expérimentation était composé de 26 étudiants originaires d'Amérique du Nord, 7 hommes et 19 femmes dont les

langues premières étaient l'anglais (21 étudiants) et l'anglais et l'espagnol (5 étudiants). Cette caractéristique n'a néanmoins pas eu d'effet significatif sur les productions des élèves et l'expérimentation, tout comme le genre de chacun, les uns et les autres procédant de la même façon. Ils avaient entre 18 et 24 ans, étaient en 3^e année de leur cycle universitaire en sciences humaines et avaient des pratiques de lecture variables. Nous avons distingué trois groupes: douze lecteurs "utilitaires" (ceux qui lisaient uniquement les livres imposés pour leurs études), six lecteurs "épisodiques" (ceux qui lisaient pour leurs études mais pas tous les livres imposés), huit lecteurs "volontaires" (ceux qui lisaient les livres imposés et avaient une pratique autonome bien installée). Parmi les lecteurs volontaires, la lecture en français était peu pratiquée (trois étudiants avaient lu deux livres en français). Nous avons également eu accès à des informations concernant leur origine sociale par la mention de leur ville et quartier d'origine, ainsi que l'attribution éventuelle d'une bourse. Les trois étudiants boursiers de ce groupe ont montré un fort investissement dans leurs études et peu de lectures hors préconisations des enseignants, chacun affirmant ne pas en avoir le temps.

L'objectif de cette étude n'était pas quantitatif. Sur un panel comme celui-ci, une étude statistique ne serait pas valide. Nous avons préféré nous orienter vers un recueil de données dans l'objectif de valider nos hypothèses qui portaient sur les informations utilisées par les lecteurs pour choisir et lire un texte nouveau. Il s'agissait de déterminer comment un lecteur-apprenant procède pour sélectionner et lire un roman, puis pour pouvoir en parler et l'expliquer. Nous avons donc observé les phases qui précédaient la lecture, puis le temps de lecture et la compréhension et, enfin, la restitution.

Pendant l'expérimentation, les étudiants ont eu pour tâche de choisir un texte, se le procurer, le lire et en parler ensuite lors d'un café littéraire organisé pendant une séance de cours. Parallèlement à cette lecture, ils devaient tenir un journal de bord où ils rendaient compte de l'avancée du projet, de leurs réflexions et où ils indiquaient les informations qu'ils avaient utilisées à chacune des étapes du projet, ce qui leur manquait ou ce dont ils s'étaient servis pour choisir et trouver le texte, pour le comprendre éventuellement et pour en parler ensuite.

Plusieurs séquences pédagogiques avaient été menées au préalable afin que les participants disposent des informations nécessaires à la tâche demandée et qu'ils puissent également développer des compétences afin d'être en confiance au moment de réaliser la tâche en autonomie. Nous avons notamment abordé les lieux de mise à disposition de livres: librairie, bibliothèque, rayon livres des supermarchés, seconde main, etc., les éditeurs et les codes éditoriaux permettant d'identifier les collections, le paratexte éditorial utilisé en France, les pratiques de lecture des Français dans les enquêtes et les lieux de restitution de ces lectures (blog, groupes de lecteurs, avis sur les sites marchands, etc.). Nous avons aussi réalisé plusieurs lectures en classe de textes plus ou moins longs afin de développer des stratégies de lecture qui pouvaient parfois faire défaut aux apprenants.

Nous avons ensuite collecté les journaux de bord et mené des entretiens avec 18 étudiants (choisis aléatoirement en fonction des disponibilités et de l'implication

dans le projet). Les journaux de bord et les entretiens ont été dépouillés et analysés dans deux ensembles distincts par le biais d'une analyse de contenu (Bardin, 2013), puis nous avons classé les informations recueillies par catégories. À la suite de ce classement, nous avons constaté que les informations indiquées se répartissaient dans de grands ensembles plus ou moins éloignés de la lecture et du texte lu, ce qui nous a permis d'organiser les données dans des cercles concentriques, chacune de ces informations étant autour de la lecture et non situable à un moment précis du processus.

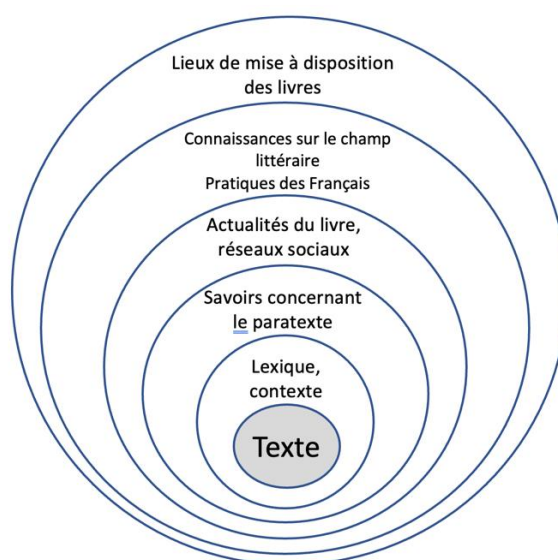


Schéma 1 – Informations sollicitées par les apprenants pour choisir et comprendre un roman lors d'une tâche en autonomie

Dans un premier cercle, le plus éloigné du texte, nous pouvons placer les informations portant sur les lieux de mise à disposition des livres: librairies, bibliothèques, bouquinistes. Ensuite, pour pouvoir faire un choix, la production littéraire étant très vaste, il peut être souhaitable d'avoir quelques connaissances sur les champs plus précis qui intéressent le lecteur comme les différents genres, les auteurs, les dernières sorties. Les documents littéraires (Riquois, 2022: 62) viennent renseigner les apprenants, comme les biographies d'auteurs, les interviews, les reportages télé, tous ces documents qui parlent de littérature mais qui ne sont pas le texte lui-même. Survient alors la question de l'identification des genres. Reconnaître un roman policier nécessite de connaître les codes éditoriaux pour le repérage ainsi que les modes de classement dans les librairies ou les bibliothèques. Ces éléments de paratexte sont autant d'indices qui viennent s'ajouter à nos catégories. Ils permettent de reconnaître sa lecture, de la situer, mais surtout, de créer un horizon d'attente qui va influencer le choix puis la lecture du texte. Deux étudiantes ont abandonné la lecture du premier livre choisi car il ne correspondait pas aux hypothèses qu'elles avaient formulé au moment du choix.

Puis vient le temps de la lecture elle-même qui va être largement influencée par ce qui précède, y compris pour la compréhension du texte. La compréhension peut nécessiter des informations lexicales et contextuelles, des recherches, des questionnements pour être réalisée. Les apprenants avaient donc recours à leur

dictionnaire, à un moteur de recherche ou à une personne francophone pour demander des explications. C'était d'ailleurs leur source d'information privilégiée, chacun d'entre eux étant hébergé dans une famille d'accueil. Les informations recueillies précédemment étaient néanmoins fréquemment évoquées à ce moment de la progression de la tâche dans les journaux de bord. Un étudiant s'interroge ainsi sur le succès d'un roman qu'il n'aime pas autant qu'il l'aurait pensé en citant un article issu d'une revue prescriptive. Un autre questionne l'appartenance à un genre indiqué clairement sur la couverture. Une autre encore évoque les conseils de la libraire qui lui a vendu le livre comme un atout dans sa compréhension.

Il ne s'agit donc pas d'une progression linéaire, c'est-à-dire aller petit à petit vers le texte mais d'un ensemble de données qui vont entrer en relation pour faciliter la lecture. Ce processus intervient dans la compréhension proprement dite par la formulation d'hypothèses basées sur les indices prélevés ou les informations recueillies, dans la formation d'un horizon d'attente, mais également dans la sollicitation d'une source adaptée lorsqu'il manque une information.

Grâce à ces résultats, il est possible d'accéder à des éléments rarement visibles car ce sont des opérations qui sont intériorisées et automatisées chez un lecteur compétent. Or, en classe, l'enseignant doit préparer la lecture en donnant les moyens d'accéder à ces informations, garantissant ainsi la réussite de la tâche et un renforcement de la confiance chez les apprenants. C'est d'ailleurs un point qui a été soulevé plusieurs fois pendant les entretiens et nous avons aussi pu mesurer une hausse des lectures autonomes chez 16 participants au projet. Cela leur a permis d'acquérir des connaissances et des compétences autour du texte indispensables à une lecture et une compréhension efficaces.

Lire ne se limite donc pas à l'espace du texte mais va au-delà. Pour un texte littéraire, l'objet-livre, s'il est utilisé en classe, les informations données par le manuel si le texte y est présenté, une reproduction de couverture sont autant d'informations qui conduisent les lecteurs à mieux lire et surtout à s'approcher d'une situation de lecture authentique où tout entre en jeu plus ou moins consciemment, les informations données par l'édition d'un texte comme les références que le lecteur peut avoir déjà en tête et qui entrent toutes en relation.

Compétence et compétence lectoriale

En pensant la lecture en termes de "compétence", on peut alors désigner des savoirs et des savoir-faire simples et pourtant indispensables pour être véritablement lecteur. La compétence se définit en effet dans l'action. Elle mobilise des ressources pour répondre à une situation et réaliser une action avec succès. D'après Gillet (1991: 69), une compétence est "un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace". Il faut donc analyser le comportement qu'adopte un locuteur natif dans une situation de référence pour définir une compétence et établir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour réussir la tâche attendue.

En ce qui concerne la lecture, il faut donc observer l'ensemble des compétences d'un lecteur expert francophone natif et les mettre en parallèle avec les compétences d'un lecteur non expert. Nous distinguons ainsi ce qui est nécessaire à l'apprenant pour disposer d'une compétence réellement efficace et ce qui peut l'amener à lire un livre comme un natif.

Le lecteur expert dispose d'informations touchant à des domaines qui peuvent paraître annexes à la lecture et qui sont pourtant garantes de la diversité, de la qualité et de la quantité de ses lectures. Lire une première de couverture, savoir interpréter les indications de la quatrième de couverture, les couleurs d'une collection, sont autant de savoir-faire utiles pour choisir un texte susceptible de plaire au futur lecteur. Si le jaune et le noir sont dédiés au roman policier en France, le gris à la science-fiction, qu'en est-il dans d'autres pays? Si l'on considère le travail de Schaeffer (1989) sur le genre, il apparaît indispensable de pouvoir distinguer l'appartenance d'un texte pour pouvoir réellement le lire et l'interpréter: "le régime lectorial de la généricité [...] est présent dans tout acte de réception, en tant que toute réception implique une interprétation et que celle-ci ne saurait se faire en dehors d'un horizon générique" (*ibid.*: 151). Le lecteur maîtrise alors la lecture, car il dispose d'un savoir encyclopédique minimal qui le rend alors capable de lui permet de classer les textes par genre et par auteur plus ou moins finement ou de faire des hypothèses sur ce qu'il va lire.

La lecture, acte de déchiffrage et de compréhension du texte, apparaît ainsi comme une compétence qui nécessite d'autres savoirs et savoir-faire si l'on souhaite que l'apprenant devienne réellement un acteur social apte à lire tout type de texte. Pour désigner cette compétence globale, nous utiliserons la dénomination "compétence lectoriale" qui s'appuie sur la terminologie de Schaeffer (1989) utilisée pour désigner l'aspect générique de cette compétence. La compétence lectoriale désigne les savoirs et savoir-faire qui concernent l'acte de lecture entendu dans sa globalité. Elle comprend la lecture, ce qui la précède (lieu d'approvisionnement, identification et choix du texte), ce qui la constitue (lecture littéraire, posture du lecteur qui interprète) et également la possibilité de partager ses lectures, d'exprimer son ressenti, son avis, son interprétation.

C'est une compétence qui se développe par la lecture des textes et par des séquences pédagogiques portant sur les lieux de lecture, les types de texte, les stratégies de lecture, des projets comme des cafés littéraires ou un blog de lecture pour la classe. Les tâches d'apprentissage mises en place répondent aux propositions de l'approche actionnelle en permettant de réaliser de nombreux projets intégrant l'espace extérieur à la classe, qu'il s'agisse de la ville si l'apprenant est en immersion dans un milieu francophone, ou de l'école si ce n'est pas le cas. Dans tous les cas, l'objectif de l'enseignant est de mettre en place un espace propice à la lecture personnelle et à l'expression de la parole de l'apprenant.

Développer l'autonomie de l'apprenant

Avec cette conception d'une compétence lectoriale, on donne à l'apprenant les moyens de lire de manière autonome, mais elle lui donne aussi les moyens de

développer plus largement cette autonomie qui est primordiale pour qu'il puisse pratiquer et maintenir ses compétences dans la langue cible. S'il peut lire des textes longs, des romans, des essais, des documentaires, s'il peut choisir de lire ce qui lui plaît ou ce qui lui convient par rapport à son niveau en langue cible, il ne dépend plus d'un locuteur francophone disponible pour lui permettre de s'exercer.

Il peut aussi se sentir valorisé dans son apprentissage parce qu'il est capable de choisir ce qu'il lit, d'être acteur de sa lecture. Le texte littéraire garde un prestige certain, surtout s'il s'agit de littérature classique, mais les romans plus récents, appartenant à l'actualité littéraire, rapprochent l'apprenant des pratiques authentiques des Français, tout comme la lecture du journal ou d'un magazine. En lisant, la connaissance de l'espace francophone s'élargit et donne accès à une diversité de plus en plus grande. C'est une compétence qui s'enrichit en se pratiquant.

On peut également souligner la polyvalence de cette compétence lectoriale car il ne s'agit pas seulement de lire des textes littéraires ou, plus largement, des livres. Les compétences acquises dans ce cadre sont beaucoup plus vastes et vont toucher des domaines variés de l'utilisation de la langue cible.

Les stratégies acquises par le développement de cette compétence sont utilisables pour tous types de documents authentiques écrits, comme la presse ou les essais. Parler de ses lectures concourt à développer une compétence de narration, d'argumentation et d'évocation; la lecture d'un récit long donne les moyens de lire d'autres textes d'un genre différent. Une fois qu'il a acquis une posture de lecteur autonome et actif, l'apprenant l'adopte dès qu'on lui laisse la possibilité de prendre position ou, au minimum, de s'impliquer dans sa lecture. Grâce à cette compétence, il peut devenir une personne ressource pour les autres, partager son savoir et guider d'autres lecteurs.

La compétence lectoriale permet donc d'enseigner des savoirs, mais surtout des savoir-faire et des stratégies qui vont rendre l'apprenant plus autonome et plus actif dans son apprentissage et surtout dans son utilisation de la langue cible.

Conclusion

À partir de l'approche actionnelle, il est possible aujourd'hui de développer des projets où la lecture de textes écrits peut être réalisée de manière authentique, en associant ces textes à une tâche qui nécessite de les avoir lus et compris. De la même façon, la lecture-loisir individuelle peut avoir une place de choix, comme les discussions autour d'une interprétation ou les activités créatives réalisées après une lecture.

Cette méthodologie donne aussi l'occasion de transférer positivement une activité personnelle, la lecture, vers un temps de partage où chacun échange autour de ses découvertes. C'est, par conséquent, un cadre idéal pour le développement d'une compétence lectoriale riche et susceptible de faciliter également l'apprentissage d'autres compétences pendant la formation de l'apprenant. En donnant son interprétation d'un texte, en choisissant lui-même les textes qu'il souhaite lire, en menant à son terme un projet de lecture longue, il devient plus autonome et développe des compétences qui vont au-delà de l'acquisition d'une langue. Plus

confiant, il poursuit son apprentissage hors de la classe et dispose d'outils pour acquérir de nouvelles connaissances. C'est ainsi qu'il devient réellement un acteur social au sens où l'entend le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). Il occupe pleinement sa place dans la société en étant apte à faire des choix, à exprimer et à manifester sa volonté et son pouvoir d'agir. Il pourrait n'être question que de lire et de comprendre, mais c'est en réalité l'insertion dans la société, la capacité à prendre pleinement sa place qui est en jeu.

Références bibliographiques

- ARNOLD, Jane. 2006. Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Études de linguistique appliquée* 144, 407-425.
- BARDIN, Laurence. 2013. *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- BENTO, Margaret. 2013. Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique* 7:1, 87-100.
- BÉRARD, Evelyne. 1991. *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris: Clé International.
- BOYER, Christian. 1993. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville: Graficor.
- CATACH, Nina. 1973. *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Paris: Armand Colin.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- CORNAIRE, Claudette. 1999. *Le point sur la lecture*. Paris: Clé International.
- DABÈNE, Michel. 2001. Situations de lecture et quête du sens: cheminements et fractures. *Pratiques de lecture et cheminement du sens, Cahiers du français contemporain* 7, 9-22.
- DEVELOTTE, Christine. 2006. Le journal d'étonnement. Aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues* 34, 105-124.
- DORNIC, Stan. 1980. Language dominance, spare capacity and perceived efforts in bilinguals. *Ergonomics* 23, 369-377.
- ECO, Umberto. 1985. *Lector in fabula. le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris: Grasset.
- FAYOL, Michel. 2000. Maîtriser la lecture: un projet pour le cycle 3. Observatoire national de la lecture. *Les journées de l'observatoire, la lecture de 8 à 11 ans*, Paris: ONL, 14-33.
- FAYOL, Michel & Daniel GAONAC'H (dir.). 2003. *Aider les élèves à comprendre: du texte au multimédia*. Paris: Hachette Éducation.

- FOUCAMBERT, Jean. 1994. *L'enfant, le maître et la lecture*. Paris: Nathan.
- GAONAC'H, Daniel. 2000. La lecture en langue étrangère: un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 13. URL: <http://journals.openedition.org/aile/970>.
- GAONAC'H, Daniel. 2003. Comprendre en langue étrangère. Daniel GAONAC'H & Michel FAYOL, *Aider les élèves à comprendre*, Paris: Hachette, 137-154.
- GAUTHIER, Clermont, Steve BISSONNETTE & Mario RICHARD. 2013. *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Paris: De Boeck.
- GIASSON, Jocelyne, 2003. *Lecture: de la théorie à la pratique*. Québec: Gaëtan Morin.
- GIASSON, Jocelyne. 2008. *La compréhension en lecture*. Paris: De Boeck.
- GILLET, Pierre (dir.). 1991. *Construire des formations*. Paris: ESF.
- GOLDER, Caroline & Daniel GAONAC'H. 1998. *Lire et comprendre: psychologie de la lecture*. Paris: Hachette Éducation.
- JAVAL, Émile. 1905. *Physiologie de la lecture et de l'écriture*. Paris: Félix Alcan.
- MOIRAND, Sophie. 1979. *Situations d'écrit, compréhension/production en français langue étrangère*. Paris: Clé International.
- RAFONI, Jean-Charles. 2007. *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris: L'Harmattan.
- REUTER, Yves. 1981. L'objet-livre. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique* 32, 104-113.
- RIQUOIS, Estelle. 2018. Prendre la parole sereinement en classe: supports, activités et gestion de l'espace. Odile RACINE (dir.), *Entendre, chanter, voir et se mouvoir, réflexion sur les supports utilisés dans la classe de langue*, Éditions des archives contemporaines, 37-47.
- RIQUOIS, Estelle. 2019. *Lire et comprendre en français langue étrangère*. Paris: Hachette FLE.
- RIQUOIS, Estelle. 2022. Lire autour du littéraire pour lire la littérature. *Neofilolog* 59: 1: 53-65.
- ROUXEL, Annie & Gérard LANGLADE. 2004. *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Actes du colloque *Sujets lecteurs et enseignement de la littérature*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- SCHAEFFER, Jean-Marie. 1989. *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?* Paris: Seuil.
- WIDDOWSON, Henry George. 1981. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris: Hatier-Crédif.
- ZIMMERMAN, Barry. 1998. Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist* 33: 2-3, 73-86.