HAL open science

Lire autour du littéraire pour lire la littérature

Estelle Riquois

▶ To cite this version:

Estelle Riquois. Lire autour du littéraire pour lire la littérature. Neofilolog, 2022, 59/1, pp.53-65. 10.14746/n.2022.59.1.5 . hal-03833760

HAL Id: hal-03833760
https://hal.science/hal-03833760v1

Submitted on 26 Feb 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.

neofilolog

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego
ISSN 1429-2173, eISSN 2545-3971, 2022, NR 59/1, 53-65
http://dx.doi.org/10.14746/n.2022.59.1.5
http://poltowneo.org/

Estelle Riquois
Université Paris Cité, laboratoire EDA (France)
https://orcid.org/0000-0001-6719-7192
estelle.riquois@u-paris.fr

Lire autour du littéraire pour lire la littérature

Read about literature to read literature

Reading literature in a foreign language can present several difficulties for learners. In order to facilitate this activity, we suggest using "literary documents" which help to prepare for reading and understanding and which help to develop students' self-confidence. The objective is to establish reading skill in a foreign language through the transfer of strategies and the acquisition of contextual knowledge. Based on experiments carried out with several groups of students of French, we were able to observe greater autonomy and better understanding of the texts read.

Keywords: foreign language reading, didactics of French as a foreign language, didactics of literature, strategy, cognition

Słowa kluczowe: czytanie w języku obcym, dydaktyka języka francuskiego jako obcego, dydaktyka literatury, strategia, poznanie

1. Introduction

Le texte littéraire est un type de support pédagogique bien connu des enseignants de langue étrangère. Utilisé depuis plusieurs siècles dans les classes, il a fait l'objet de périodes de désintérêt, voire de rejet, pour revenir ensuite dans les pratiques. Il est aujourd'hui utilisé en tant que document authentique mais son exploitation pédagogique ne va pas toujours de soi. Les enseignants peuvent rencontrer des difficultés pour choisir un texte et concevoir une séquence autour

de celui-ci, tandis que les apprenants[1] peuvent avoir des a priori négatifs et des représentations envers ce type d'écrit qui semble parfois intimidant, difficile ou éloigné de la pratique quotidienne de la langue qu'ils souhaitent apprendre.

Face à ces obstacles et en considérant la chronologie de l'exploitation pédagogique de la littérature en classe de français langue étrangère, nous pouvons nous interroger sur la pertinence de cette utilisation. Lorsqu'il n'y a pas d'obligation dans les programmes officiels, pourquoi s'imposer une contrainte qui pourrait être contournée ? Lors d'une enquête menée auprès d'enseignants[2], nous avions observé des motivations plutôt personnelles pour l'utilisation de la littérature en classe, comme l'envie de faire découvrir et de partager la beauté d'un texte. S'interroger à ce sujet peut être déterminant pour pouvoir proposer un cours qui réponde réellement aux besoins des apprenants sachant qu'il est possible d'envisager des finalités très variées.

La littérature suppose néanmoins une compétence indispensable qui n'est pas toujours considérée en tant que telle : la capacité de l'apprenant à lire ces types de texte. Lire en langue étrangère peut être plus ou moins complexe selon le genre textuel choisi. En classe de français langue étrangère, la lecture a souvent été acquise précédemment, lors de la scolarisation en langue maternelle. L'apprenant sait lire mais dans une autre langue. Il va lui falloir transposer certaines stratégies dont il dispose et en acquérir de nouvelles, plus adaptées à une situation où ses ressources linguistique, culturelles, ses connaissances personnelles sont moins nombreuses. C'est là le cœur de la mission d'un(e) enseignant(e) de FLE qui est de favoriser le développement d'une compétence de communication de l'apprenant. Lire la littérature permet d'acquérir des stratégies transposables à la lecture d'autres genres textuels (publicitaires, journalistiques...) et utilisables pour des textes narratifs autant que pour des textes descriptifs, explicatifs ou argumentatifs.

Dans cette perspective, nous proposons de réfléchir à une approche de la littérature en FLE qui permette de développer des connaissances et des compétences facilitant la lecture en explorant d'abord l'espace autour des textes. Il s'agit de préparer l'apprenant à la lecture, tout en développant des savoir-faire et des savoirs pour qu'il soit plus autonome face aux textes.
Avant d'aborder cette proposition, nous rappellerons ce qui caractérise la lecture en langue étrangère, puis nous considèrerons le texte littéraire du point

[1] Nous désignons ici un public d'apprenants jeunes adultes et adultes dans une situation d'apprentissage formel.
[2] Enquête menée auprès d'enseignants d'anglais langue étrangère dans le cadre du projet de recherche financé par l'ANR « Ressources Vivantes pour l'enseignement et l'apprentissage ».

de vue de l'authenticité et de la situation de communication qui lui est liée. Enfin, nous envisagerons le développement d'une compétence lectoriale par l'utilisation des documents littéraires.

2. De l'apprenant lecteur au lecteur autonome

Lire en langue étrangère est une activité complexe. L'apprenant peut être un bon lecteur dans sa langue maternelle, mais rencontrer des difficultés pour transférer cette compétence lorsqu'il lit dans une langue différente. Il peut aussi lire dans un autre alphabet, ou disposer d'une compétence insuffisante pour être efficace. Dans tous les cas, considérer la lecture en langue étrangère comme un savoir-faire à développer ou à perfectionner en classe est toujours bénéfique pour les élèves.

2.1. Devenir lecteur en langue étrangère

La lecture est un processus physique et cognitif. Un message graphique, encodé par un scripteur absent dans un contexte de communication particulier, doit être décodé pour lui attribuer un sens. En 1905, E. Javal a décrit les mouvements produits par l'œil au moment du déchiffrage d'un texte, suivi par L. Ferrand (2001) plus récemment qui présente les processus de base pour la reconnaissance de mots écrits. L'œil du lecteur parcourt la ligne de caractères en fixant des intervalles réguliers, ce que l'on nomme les « fixations ». Ces intervalles (les « saccades ») sont plus ou moins longs en fonction de la compétence et des connaissances du lecteur car le cerveau anticipe la fixation suivante et reconstitue les caractères qui ne sont pas réellement perçus au moment de la saccade. Lorsqu'il y a un déficit d'information, l'œil fait une « régression » et revient en arrière.

Si le lecteur a de bonnes connaissances lexicales et syntaxiques, son cerveau peut prédire et proposer le bon mot avant même que l'œil ne l'ait parcouru. Dans le cas contraire, la lecture est plus lente et la compréhension peut être plus difficile, notamment si les régressions se multiplient.

Face à un texte en langue étrangère, l'apprenant doit adopter des stratégies spécifiques car les ressources dont il dispose habituellement dans la langue qui lui a permis d'apprendre à lire ne sont pas disponibles (Gaonac'h, 2003). Il peut s'agir d'un déficit de connaissances lexicales et syntaxiques, mais également d'un manque de références culturelles ou, parfois, d'une absence de confiance en soi. La lecture en classe peut avoir lieu à voix haute, en temps limité, sur un texte peu familier pour les apprenants et générer une anxiété qui empêche de mettre en œuvre le processus de compréhension.

Dans l'acte de lecture, pourtant, cette compréhension est primordiale. Le « savoir-lire » est une connaissance procédurale qui permet d'agir et de réaliser une action. Cette action peut être à un premier niveau la compréhension du texte, c'est-à-dire la perception et l'interprétation de son contenu, ou une tâche réalisée à partir de cette première étape. Dans ce second cas, l'apprenant est placé dans une situation où il n'est pas nécessaire de vérifier la compréhension du document. Si celui-ci n'est pas compris, la tâche ne peut être réalisée, comme dans une situation authentique d'utilisation de la langue. L'élève devient alors un lecteur réel, autonome face au texte qui doit percevoir la nécessité de le relire pour éclaircir un élément.

2.2. De nouvelles stratégies pour lire et comprendre en langue étrangère

Pour parvenir à comprendre un texte, le lecteur utilise des stratégies de lecture qui vont lui donner les moyens, par exemple, de faire des inférences (Fayol, 1992), de contourner d'éventuels obstacles comme des mots inconnus, de construire une représentation de la structure argumentative ou narrative du texte. La compréhension suppose effectivement que le lecteur échafaude un réseau de relations entre les différents éléments qu'il identifie, comme les rapports entre les personnages ou la succession des évènements. J. Giasson (2011) indique que la compréhension est meilleure lorsque le lecteur produit une image mentale de ce qui est décrit. Cette visualisation permet à son cerveau de mieux se représenter le décor, ce qui s'y déroule ou les actions décrites.

Ces stratégies sont des processus automatisés qui permettent de s'adapter à une situation. Elles sont le lien entre l'intention et l'action, et permettent de mobiliser les compétences d'un individu pour qu'il puisse réussir à atteindre l'objectif qu'il s'est fixé. On distingue principalement trois grandes catégories[3] de stratégies : les stratégies métacognitives (planification de l'action, auto-évaluation, auto-régulation), les stratégies cognitives (réalisation de l'activité, résolution de problèmes éventuels, adaptation au type de texte et à la tâche à accomplir), les stratégies socio-affectives (relation avec l'environnement, avec les autres participants, avec le document, motivation).

Face à un texte, le lecteur choisit la stratégie qui lui parait la plus adaptée au moment où il lit, en fonction du type de texte, de la tâche à accomplir et de ses ressentis. Les stratégies les plus utilisées sont généralement les inférences et le recours aux connaissances préalables.

[3] Il existe d'autres typologies des stratégies qui répondent à des objectifs descriptifs différents. Nous utilisons ici la typologie d'O'Malley et Chamot (1990) qui présente des types de fonctionnement cognitif différents destinés à des usages spécifiques.

En situation de lecture en langue étrangère, l'élève peut être en insécurité linguistique et émotionnelle. La situation d'apprentissage est parfois infantilisante du fait du déséquilibre entre l'enseignant qui sait et l'élève qui doit apprendre, de l'évaluation constante, ou du regard des pairs. Cela peut rendre difficile l'adaptation des stratégies dont il dispose en langue maternelle.

Les recherches montrent également que les élèves débutants disposent de peu de stratégies, que les élèves non débutants peuvent régresser et n'utilisent pas les stratégies dont ils disposent en langue maternelle, tandis que leurs connaissances linguistiques limitées interdisent les anticipations (Cornaire, 1999 ; Gaonac'h, 2003 ; Giasson, 2011 ; Rafoni, 2007). Leurs représentations de ce que doit être un « bon élève » peut aussi entraîner certains comportements comme une lecture à voix haute apparemment maîtrisée mais sans compréhension du texte (Riquois, 2018).

Pour remédier à ces situations, il peut être intéressant d'accompagner le transfert des stratégies disponibles et l'acquisition de nouvelles stratégies plus adaptées en proposant un apprentissage explicite de celles-ci (Boyer, 1993 ; Mendelsohn, 1996 ; Duffy, 2002 ; Riquois, 2019). En langue maternelle, les stratégies sont intériorisées par automatisme lors de l'apprentissage. En langue étrangère, il va être nécessaire de les faire émerger en posant des questions du type « comment fais-tu pour… », ou en détaillant le fonctionnement d'une nouvelle stratégie. Les apprenants échangent ensuite puis partagent leurs stratégies. L'enseignant les place dans des situations de communication nécessitant la stratégie étudiée pour qu'elle soit utilisée et revient ensuite sur son utilisation pour montrer sa polyvalence et son intérêt. En reproduisant cet exercice avec des situations variées, le cerveau identifie la stratégie comme un outil polyvalent et l'automatise petit à petit.

2.3. Acquérir une posture de lecteur autonome

Lire en classe est néanmoins souvent associée à un type de lecture particulier qui peut enfermer l'apprenant dans un schéma « lecture-compréhension-lexique ». Lorsqu'il lit un texte en classe, il anticipe les questions que l'enseignant lui pose habituellement, les activités qui sont associées aux textes mais il n'acquiert pas toujours une autonomie suffisante pour se sentir capable de lire un texte long en dehors de ce cadre et développer une posture de lecteur.

A. Rouxel et G. Langlade définissent la notion de « sujet lecteur » comme « 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 » (2004 : 15). Le sujet lecteur réagit avec le texte, il participe au texte en l'interprétant, en étant parfois transformé après la lecture.

Cette notion s'appuie sur les théories de la réception définies par H.R. Jauss (1978), W. Iser (1976) et U. Eco (1985) qui indiquent que le lecteur actualise le texte, qu'il participe à sa signification en construisant sa propre perception du texte.

Si l'on croise ces définitions avec le savoir-lire en tant que connaissance procédurale permettant de réaliser une action, le fait d'acquérir une posture de lecteur permettrait à l'élève de trouver du sens dans les activités impliquant la lecture d'un texte en classe.

Lorsque l'apprenant réalise une tâche à partir d'une ou de plusieurs lectures, la compréhension du texte est indispensable et est vérifiée par la réussite des activités qui suivent la lecture et par la réussite de la tâche elle-même sans qu'il soit nécessaire de recourir à un questionnaire de compréhension et en laissant l'apprenant libre de revenir lire le texte autant de fois qu'il lui est nécessaire. Comme dans une situation de lecture hors contexte d'apprentissage, il doit recueillir des informations, les organiser, puis agir en fonction de ses objectifs. C'est ainsi qu'il devient progressivement un acteur social autonome, comme le demande le *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* (2001).

3. Lire la littérature en classe de français langue étrangère aujourd'hui

La lecture en langue étrangère est donc une compétence complexe qui ne va pas de soi mais dont la maitrise est indispensable pour devenir un locuteur autonome aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Parmi les documents écrits exploitables en classe, la littérature a de nombreux atouts pour atteindre cet objectif.

3.1. De la lecture-compréhension à l'agir social

Les différentes méthodologies utilisées dans les classes depuis la seconde moitié du 20e siècle ont pu laisser penser que l'oral était un domaine primordial pour pouvoir communiquer, au détriment de l'écrit. Le *Français fondamental* (1954) s'appuyait sur des enquêtes menées à l'oral, tout comme le *Niveau Seuil* (1976), ce qui reflétait les avancées techniques et scientifiques de l'époque dans le domaine de la linguistique. Cette évolution mettait en avant un domaine très peu exploré jusque-là dans les classes de FLE où l'écrit était considéré comme une norme.

Il s'agissait également d'affirmer une posture méthodologique en rupture avec les précédentes, et notamment avec la méthode grammaire-traduction qui pouvait être encore employée dans certains contextes d'enseignement.

Dans les années 1980, l'approche communicative « recentre l'enseignement de la langue étrangère sur la communication » (Bérard, 1991 : 17). Les textes

théorisant cette approche s'appuient sur la compétence de communication définie par D. Hymes (1972) et insistent sur les « actes de parole » (Austin, 1970 ; Searle, 1972), les interactions, sur l'aspect social de la communication (Widdowson, 1981). Ils mettent également en avant les différents types de discours oraux et écrits et s'appuient sur des « documents authentiques » (Coste, 1970) qui sont majoritairement de type écrit à cette époque car cela facilite leur reproduction. L'objectif est de parvenir à un équilibre dans la maitrise de la langue cible.

P. Martinez indique que « le communicatif multiplie les documents sociaux diversifiés et [...] la littérature retrouve toute sa place dans une telle conception » (2008 : 100). Le texte littéraire est considéré comme un document authentique au même titre que les autres, sans statut privilégié, mais qui doit s'insérer dans une situation de communication. Quelques didacticiens comme M.-C. Albert et M. Souchon (2000) définissent alors le texte littéraire comme un document suscitant une forme d'interaction entre le lecteur et le texte qu'il actualise en le lisant. L'apprenant lecteur est pensé comme un lecteur ordinaire natif, ce n'est pas un critique littéraire ou un élève de cours de lettres. Il est plutôt question de former un lecteur pour le plaisir de lire, qui pourra utiliser cette compétence dans sa vie quotidienne.

Depuis les années 2000, l'approche actionnelle maintient cette orientation. Dans le *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*, il est indiqué que « les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques » (2001 : 47). La littérature est donc toujours considérée comme un support pédagogique qu'il faut utiliser en classe, sans restreindre sa lecture à son aspect esthétique.

La pédagogie de projet qui est utilisée dans l'approche actionnelle va permettre de développer des projets où la lecture littéraire trouve un cadre propice à son utilisation. La perspective de l'agir social donne la possibilité de laisser une certaine liberté à l'apprenant qui trouve un espace pour s'exprimer à propos de sa lecture. La littérature est aussi un outil de médiation entre la culture cible et l'apprenant au moment de la lecture, et également ensuite car l'apprenant lui-même peut devenir médiateur et permettre aux autres d'accéder à cette littérature et à ses codes.

3.2. L'authenticité de la lecture littéraire

Dans cette orientation actionnelle que nous venons d'évoquer, les compétences à développer chez l'apprenant pour qu'il devienne lecteur sont envisagées en relation avec l'usage qu'il en fera, en ayant en tête les compétences d'un lecteur lambda en langue maternelle. L'authenticité n'est plus considérée

aujourd'hui comme la caractéristique d'un document sur lequel il serait possible de faire n'importe quelle activité. C'est davantage la situation de réception qui importe et donc le contexte, les objectifs du locuteur lorsqu'il lit le document, les connaissances et les compétences qui lui sont nécessaires et ce qu'il fait avec ce document (Beauné, Bento, Riquois, 2015).

Dans le cas de la littérature, la situation de réception de référence est celle d'une lecture plaisir dont l'objectif est la distraction du lecteur (mais ce n'est pas le seule). Cela suppose d'être en capacité de faire le choix d'un livre en connaissant les genres littéraires, la manière de les reconnaitre, le nom de quelques auteurs, d'être capable de trouver ce livre en librairie, dans une bibliothèque ou de l'identifier sur Internet, de pouvoir le comprendre aussi bien au niveau du lexique que des éléments référentiels cités dans le récit.

La lecture littéraire a également un aspect social. Pour être capable de parler de ses lectures, les conseiller à d'autres lecteurs, participer à un club de lecture ou publier son avis sur un blog, pouvoir situer ce qu'on a lu est un avantage pour anticiper ce qu'un autre lecteur pourrait en penser ou pour mieux comprendre certaines remarques. La lecture d'un roman classique du 19e siècle pourrait être très valorisée, tandis que celle d'un roman sentimental récent pourrait susciter une remarque amusée, sans rapport direct avec les émotions ressenties par le lecteur pendant sa lecture.

L'approche actionnelle invite ainsi à concevoir des séquences où l'apprenant lit un ou plusieurs textes pour réaliser ensuite des tâches qui lui permettent de se placer dans des situations de communication où il réemploie ce qu'il a compris. Cela peut être proche de la vie réelle comme la mise en place et la participation à un club de lecture, la gestion d'une boite d'échange de livres au sein de l'école de langue, ou un carnet de lecture. Cela peut aussi être plus créatif comme la réalisation d'une brochure de présentation de la ville où se déroule l'histoire, ou créer la valise d'un des personnages.

C'est un véritable entrainement qui permet de donner du sens à l'activité « lecture », de la rendre créative et dynamique, et de positionner réellement l'apprenant dans un processus actif de réception du texte. Il devient alors un sujet lecteur singulier, social (Puren, 2015) qui s'inscrit dans un champ culturel et prend le pouvoir sur sa lecture.

4. Lire autour des textes littéraires en classe de FLE

Pour aider l'apprenant à développer une compétence réellement efficiente, on peut aller au-delà de la lecture et considérer le type de texte, son « mode d'emploi », les informations dont le lecteur a besoin pour le lire, tout ce qu'utilise un lecteur autonome.

4.1. Développer une compétence lectoriale pour lire la littérature

Nous n'avons pas interrogé ici le caractère littéraire du texte et ce qui lui permet d'être désigné comme tel. Les ouvrages dit « classiques » ou « patrimoniaux » sont repérables parce qu'ils appartiennent au corpus scolaire, à des collections éditoriales spécifiques. Certains textes contemporains sont adoubés par des prix littéraires, ou publiés par des éditeurs reconnus. Les textes auto-édités sont plus délicats à classer mais lire la littérature, c'est d'abord adopter un mode de lecture particulier car, comme le dit J.-L. Dufays « la littérature est un *effet de lecture qui dépend de l'attitude qu'on adopte à l'égard du texte*. Aucun texte n'est littéraire en soi » (1994 : 213[4]). C'est l'identification de la polysémie du texte, de son originalité, de son esthétisme ou de sa conformité à un genre, l'utilisation du paratexte, qui vont permettre de se placer dans une posture de lecteur de littérature et de recourir à certaines stratégies spécifiques.

J. -L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur considèrent que le lecteur adopte un régime de lecture double face à un texte littéraire en adoptant un « va-et-vient » dialectique entre participation et distanciation (2005 : 93). La participation joue avec l'illusion référentielle et laisse le lecteur s'immerger dans le texte, tandis que la distanciation suspend cette illusion pour observer, analyser la polysémie, les symboles, la structure du texte. En fonction du type de texte, de l'envie du lecteur, de ses compétences, ces deux régimes de lecture alternent et sont complémentaires.

En classe, la lecture distanciée est fréquemment utilisée pour analyser le texte. La participation a parfois moins de place mais elle peut être tout aussi utile pour que l'apprenant profite réellement de sa lecture.

La compétence lectoriale se nourrit de ces différents régimes de lecture car ils offrent au lecteur un éventail de possibilités pour s'adapter au texte qu'ils ont face à eux. Elle va cependant au-delà du texte pour élargir le champ de vision comme le fait G. Genette (1987), par exemple, lorsqu'il analyse le paratexte.

Pour choisir le régime de lecture adapté, il faut être capable d'identifier le texte, d'utiliser le paratexte pour se repérer, de s'appuyer sur l'objet livre, de mettre en place un horizon d'attente et de sélectionner les bonnes stratégies. Il faut une compétence globale qui permet à un individu de lire en conscience, de faire des choix autonomes et d'exploiter sa lecture comme il le souhaite. C'est cette compétence globale que nous nommons « compétence lectoriale ». Pour la littérature, elle associe une compétence de compréhension écrite à une maitrise des codes éditoriaux, des lieux où les livres sont disponibles, du système de valeurs du champ littéraire. Elle va au-delà de la lecture et donne des outils pour être confiant et autonome.

[4] L'auteure souligne.

4.2. Les « documents littéraires » pour approcher la littérature

Pour amener les apprenants à développer cette compétence lectoriale, il est possible de ne pas s'intéresser au texte lui-même mais d'envisager ce qui l'entoure, ce qui va permettre de l'approcher, de le découvrir, de préparer la lecture en enregistrant des informations signifiantes. A la manière de cercles concentriques, éloignons-nous, puis rapprochons-nous du texte, pour en parler et le découvrir sans le lire.

On peut alors utiliser des « documents littéraires » : tout ce qui parle de littérature mais qui n'est pas le texte comme :

- Le paratexte, la biographie de l'auteur, un résumé...
- Des interviews de l'auteur, un extrait d'une émission littéraire, d'un magazine littéraire, un document présentant une polémique ou un article décrivant le succès d'un roman...
- Une adaptation film/théâtre, une œuvre picturale représentant une scène ou un personnage de l'histoire...
- Un document évoquant le genre du texte, un jeu sur les couvertures et les codes éditoriaux...
- Des documents communiquant des informations sur l'époque ou le lieu évoqué dans le texte, sur le lexique employé, ...
- Un reportage sur les librairies, la visite d'une librairie, d'une bibliothèque avec un jeu de piste, un article de presse sur les boites à livres, sur le *book crossing*...
- Des blogs de lecteurs, un forum de lecteurs donnant leur avis sur leurs lectures...

Chacun de ces exemples peut être envisagé sous deux angles. L'enseignant peut les utiliser pour donner des outils aux apprenants avant la lecture et faciliter ainsi la compréhension. Il organise ensuite un temps de réflexion à propos de l'utilité de ces découvertes préalables pour l'apprentissage des stratégies. L'apprenant peut aussi progresser lui-même en autonomie de document en document en menant parallèlement une réflexion sur son apprentissage, sur ce qui lui parait utile, ce qu'il recherche plus facilement et comment cela l'aide ensuite à comprendre (avec un carnet de bord par exemple).

Pour l'enseignant, l'utilisation des documents littéraires en classe nécessite de préparer la lecture en amont, d'effectuer des recherches pour choisir les documents adéquats mais les expérimentations menées à ce sujet montrent une différence importante dans le nombre de livres lus en autonomie par les apprenants. Lors de la mise en place de projets autour de la lecture (club de lecture, boite d'échange de livres par exemple), les groupes ayant

participé aux séquences portant sur les documents littéraires ont témoigné d'une plus grande confiance en eux, d'une meilleure connaissance du paratexte, et donc d'un meilleur choix de titre, ce qui leur permettait d'apprécier davantage leurs lectures et de pouvoir lire plus aisément.

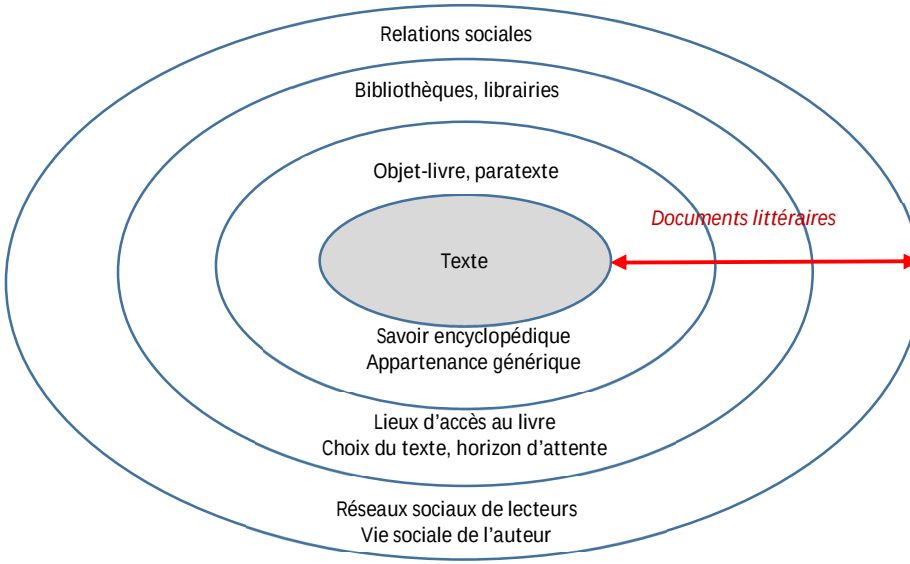

Schéma 1 : Le texte et les documents littéraires qui lui sont associés.

Il est tout autant envisageable de travailler uniquement sur les documents littéraires. La presse, par exemple, comporte de nombreuses citations littéraires et leur étude donne accès à une culture partagée[5] qui peut être utile dans les conversations orales et écrites.

5. Conclusion

Le texte littéraire permet de proposer des séquences où l'apprentissage des stratégies de lecture est facilité. Il est possible de le faire avec d'autres types de texte, mais partager des connaissances sur la littérature, c'est partager des références culturelles communes, et c'est aussi disposer d'une possibilité de lire en français en dehors de la classe avec un corpus riche et disponible, y compris sur Internet.

[5] Cf. la thèse de C. Gossieaux soutenue en 2019 à l'Université Paris Descartes : *Enseigner la culture littéraire en FLE : mieux comprendre le monde vu par les natifs en décryptant les références littéraires dans la presse*.

Cela n'a pas été abordé ici mais l'anxiété est un facteur d'échec pour de nombreux apprenants, notamment face à un texte écrit. Aborder ces textes littéraires sous l'angle de la compétence lectoriale et des documents littéraires, c'est offrir des ressources à nos élèves et c'est aussi leur donner les moyens de se diriger plus sereinement vers la lecture de textes écrits.

BIBLIOGRAPHIE

Albert M., Souchon M.-C. (2000), *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.

Austin J. L. (1970), *Quand dire, c'est faire.* Paris : Seuil.

Beauné A., Bento M., Riquois E. (2015), *The authenticity of resources for the teaching of foreign languages and cultures in France : Variable geometry notion*. Iartem E-journal, IARTEM, 7(3), 1–24. En ligne : https://ojs.bibsys.no/index.php/IARTEM/article/view/740/606 [consulté 7.04.2022].

Bérard E. (1991), *L'approche communicative, Théorie et pratiques*. Paris : CLE international.

Boyer C. (1993), *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Québec : Graficor.

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues* : *apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Didier.

Cornaire C. (1999), *Le point sur la lecture*. Paris : CLE international.

Coste D. (1970), Textes et documents authentiques au niveau 2. « *Le Français dans le monde* », n° 73, 88–95.

Coste D., Courtillon J. (1976), *Un niveau-seuil : système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Paris : Didier.

Credif (1954), *Le français fondamental (1er degré)*. Paris : INRP.

Dufays J.-L. (1994), *Stéréotype et lecture*. Liège : Mardaga.

Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D. (2005), *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe.* Paris : De Boeck.

Duffy G.G. (2002), The case for direct explanation of strategies, (in :) Block C.C., Pressley M. (dir.), *Comprehension instructions: research-based best practices*. New York : Guilford Press, 28–41.

Eco U. (1985), *Lector in fabula, le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Livre de poche.

Fayol M. (1992), *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF.

Ferrand L. (2001), *Cognition et lecture, Processus de base de la reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*. Paris : De Boeck Supérieur.

Gaonac'h D. (2003), *Comprendre en langue étrangère*, (in :) Gaonac'h D, Fayol M. (dir.), *Aider les élèves à comprendre*. Paris : Hachette Éducation, 137–154.

Genette G. (1987), *Seuils*. Paris : Seuil.
Giasson J. (2011), *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Paris : De Boeck.
Hymes D. (1984), *Vers la compétence de communication.* Paris : Crédif-Hatier.
Iser W. (1976), *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique.* Bruxelles : Mardaga.
Jauss H.R. (1978), *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
Javal E. (1905), *Physiologie de la lecture et de l'écriture*. Paris : F. Alcan.
Martinez P. (2008), *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF, Que Sais-Je ?
Mendelsohn P. (1996), *Le concept de transfert*, (in :) Meirieu P., Develay M. (dir.), *Le transfert de connaissances en formation initiale et continue*. Lyon : Éditions du CRDP.
O'Malley J.M., Chamot A.U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
Puren C. (2015), *Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes*, (in :) Vigneron D., Vandewoude D., Pineira-Tresmontant C. (dir.), L'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'heure du CECRL : enjeux, motivation, implication. Arras : Artois Presses Université, 13–34.
Rafoni J.-C. (2007), *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : L'Harmattan.
Riquois E. (2010), *Acquérir une compétence lectoriale en français langue étrangère et seconde*, (in :) Neveu F., Muni Toke V., Klingler T.,*et al.* (dir.), Actes du 2eme congrès Mondial de Linguistique Française. 595–607. En ligne : https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2010/01/cmlf2010_000236.pdf [consulté 7.04.2022].
Riquois E. (2018), *Prendre la parole sereinement en classe : supports, activités et gestion de l'espace*, (in :) Racine O. (dir.), Entendre, chanter, voir et se mouvoir, Réflexion sur les supports utilisés dans la classe de langue. Paris : Éditions des archives contemporaines, 37–47.
Riquois E. (2019), *Lire et comprendre en français langue étrangère.* Paris : Hachette FLE.
Rouxel A., Langlade G. (dir.) (2004), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
Searle J.R. (1972), *Les actes de langage*. Paris : Hermann.
Widdowson H.G. (1981), *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Hatier-Crédif.

Received: 08.04.2022
Revised: 03.06.2022