Langues dans l'Education
Langues pour l'Education

Division des Politiques linguistiques

DG IV / EDU / LANG (2009)12
[Avril 09]

La lecture

Division des Politiques linguistiques
www.coe.int/lang/fr

Ce texte a été produit pour la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* par

Laila Aase, Mike Fleming, Sigmund Ongstad, Irene Pieper et Florentina Samihaian

Groupe de coordination ad-hoc pour la Plateforme:

Laila AASE, Jean-Claude BEACCO, Michael BYRAM, Marisa CAVALLI, Daniel COSTE, Alexandru CRIŞAN, Michael FLEMING, Olivier MARADAN, Sigmund ONGSTAD, Irene PIEPER, Florentina SAMIHAIAN, Helmut VOLLMER et Piet-Hein VAN DE VEN

L'équipe éditoriale du projet est constituée par

Jean-Claude BEACCO, Michael BYRAM, Daniel COSTE et Michael FLEMING

La lecture

Cette section de la plateforme propose une présentation générale de la lecture comme une des composantes-clés de la langue comme matière. On y examine certains points relatifs à ce que signifie « lire », en particulier dans le contexte de l'école et on y pointe les tensions majeures à prendre en compte dans l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum. Le texte s'achève sur une série de « questions à examiner » de nature à permettre éventuellement au lecteur une réflexion sur ses propres options et pratiques.

Sommaire

Introduction 4

2. Liens entre la production écrite et la lecture 4

3. Apprentissage de la lecture 5

4. Apprentissage de la lecture dans des contextes multilingues 6

5. La progression dans le domaine de la lecture 7

6. Compétences en lecture et stratégies dans ce domaine 7

7. Lire à des fins différentes 9

8. Variété de textes et de genres – choix des textes 9

9. La littérature 10

10. La lecture en tant que réception de texte 13

11. Questions à examiner 13

Introduction

La lecture est depuis longtemps considérée comme un secteur fondamental de la langue comme matière scolaire. Mais les études PISA menées par l'OCDE ont permis d'attirer encore davantage l'attention sur cette compétence. Dans les curricula, elle est généralement perçue comme une composante spécifique de l'apprentissage ou un domaine de compétence, au même titre que la production écrite, la production orale, la compréhension de l'oral, et la réflexion sur la langue. Cependant, depuis les années 1970, on a progressivement pris conscience de la diversité des contextes de la lecture dans la vie en général (à l'école et en dehors du cadre scolaire) et l'étude d'un large éventail de textes est alors devenue l'un des objectifs de l'éducation formelle. Ainsi, le domaine de la lecture se présente comme une introduction à l'utilisation et à la compréhension de diverses formes de textes, notamment des textes expositifs et littéraires, ou des textes issus des médias et une grande diversité de genres. Il a donc été reconnu que l'éventail des textes dépassait les limites de la matière, et que l'acte de lecture se déroulait toujours dans un contexte particulier, défini par les questions suivantes : Quels sont les objectifs du lecteur ? Quelles expériences la lecture implique-t-elle ? Comment favoriser la motivation à lire ? Et comment décrire le processus d' « apprentissage de la lecture » dans le cadre du processus plus général de socialisation au sein d'une culture donnée ?

Lire peut être décrit comme un processus cognitif constructif. Ainsi, la construction de sens qui s'opère à la lecture d'un texte ne procède pas seulement de la réception du texte ; elle résulte d'une interaction complexe entre le texte et le lecteur. Les « bons » lecteurs font appel à la métacognition, qui leur permet de gérer le travail de compréhension. Par ailleurs, l'expérience du « monde de l'écrit » est essentielle, et ce, notamment pour favoriser les attitudes et les dispositions positives envers la lecture.

D'après des études sur les rapports entre lecture et socialisation et sur l'acquisition de compétences en lecture, plusieurs facteurs interviennent dans le processus qui mène l'apprenant à devenir un lecteur. Ainsi, l'environnement familial est déterminant car il permet – ou non – d'être en contact avec des textes dès le plus jeune âge. Néanmoins, c'est essentiellement dans le contexte scolaire que s'effectue l'apprentissage formel de la lecture, et c'est dans le cadre de la langue comme matière qu'est poursuivi le plus explicitement l'objectif consistant à faire acquérir aux apprenants de bonnes compétences en compréhension de l'écrit. Ainsi, comme dans le cas de la production écrite, la langue comme matière joue ici un rôle clé, en cela qu'elle aide les apprenants à acquérir les compétences dont ils auront besoin pour l'ensemble du curriculum (langues des autres matières), compétences qui, naturellement, seront également sollicitées dans chacune de ces différentes matières.

2. Liens entre la production écrite et la lecture

Bien que la production écrite soit souvent perçue comme une compétence spécifique ou comme un ensemble de compétences dans le domaine de la littératie, elle est étroitement liée à la lecture. Ainsi, les apprenants comprennent mieux ce qui leur est demandé en lisant des textes semblables à ce que l'on attend d'eux en termes de production écrite qu'en lisant une description de la tâche en question. En effet, le caractère sémiotique spécifique d'un texte, quel que soit ce texte, sera toujours plus riche que celui que peut fournir un ensemble de consignes. Et ceci s'explique par le fait qu'un certain nombre de caractéristiques spécifiques des textes, telles que le style, les variations de rythme, et les nuances de vocabulaire sont difficiles à expliquer, et donc à enseigner. En revanche, celles-ci peuvent être véhiculées

implicitement par certains textes « types » susceptibles d'avoir un impact sur le lecteur. Le recours à une méthodologie consistant à utiliser des textes types et à y souligner explicitement les traits ou détails importants s'avère encore plus efficace pour l'apprentissage. Les textes « types » servent donc d'exemple, et le fait d'attirer l'attention sur certaines de leurs caractéristiques donne aux apprenants un aperçu de la diversité des textes pouvant être produits dans un genre particulier. L'enseignement des langues comme matière fait souvent appel aux méthodologies fondées sur l'interaction entre les actes de réception et les actes de production linguistiques.

3. Apprentissage de la lecture

Les textes et les médias sont omniprésents dans nos sociétés, aussi les enfants sont-ils en contact avec des signes et des symboles bien avant d'entrer à l'école. Des études sur les premiers stades de l'acquisition de compétences en lecture et en production écrite ont mis en évidence une certaine conscience, chez les enfants, de la fonction de communication des textes écrits, et cette conscience les aide lorsqu'ils entament l'apprentissage formel de la lecture. Ainsi,

- les jeunes enfants ont conscience que les lettres sont des signes qui symbolisent, d'une certaine façon, la parole ; ils savent donc qu'il existe une certaine différence entre l'oral et l'écrit ;
- ils découvrent la fonction de communication de la langue écrite (en « rédigeant » des lettres, par exemple) ;
- ils connaissent certaines lettres spécifiques et sont capables de lire et d'écrire leur nom et, éventuellement, d'autres mots.

Le fait que les très jeunes élèves aient déjà – ou non – de telles connaissances dépend, dans une large mesure, de leur environnement familial et de leurs expériences au jardin d'enfants ou à l'école maternelle. En effet, les enfants auxquels on lit régulièrement des histoires ont plus de chances d'acquérir des préconceptions de l'écrit sur lesquelles notions de la langue écrite qui pourront être développées par la suite ; par ailleurs, il est probable que ces mêmes élèves auront déjà été sensibilisés au style – c'est-à-dire qu'ils auront une connaissance implicite des genres, ou de la notion de rythme en poésie, par exemple. Or, la capacité à structurer les mots que l'on entend en des syllabes et des phonèmes (la « conscience phonologique ») est une compétence préalable très importante pour l'apprentissage de la lecture (Scheerer-Neumann 2006). Aussi, il semblerait que le fait de proposer un soutien aux enfants dans ces domaines contribue à leur garantir de bons débuts à l'école.

Plusieurs modèles différents ont été élaborés pour décrire les diverses étapes de l'apprentissage de la lecture. On souligne généralement la nécessité, dans les premiers stades du processus, de déchiffrer des mots, que ce soit en ayant recours à une stratégie alphabétique, c'est-à-dire en s'attachant à chaque lettre, l'une après l'autre, ou en faisant appel à la mémoire visuelle, c'est-à-dire en reconnaissant des mots entiers – une technique encore plus complexe pour des enfants dont la langue de scolarisation n'est pas la première langue. Ainsi, plusieurs méthodes ont été mises au point pour la première phase de l'apprentissage de la lecture. Celles-ci doivent tenir compte des spécificités de la langue (correspondance entre les graphèmes et les phonèmes). Il existe donc des méthodes analytiques qui consistent, dans un premier temps, à faire déchiffrer des lettres/phonèmes, des méthodes synthétiques, axées sur le déchiffrage de phrases ou de mots entiers, et des méthodes mixtes (analytico-synthétiques). Toutefois, les discussions visant à déterminer la meilleure méthode d'enseignement de la lecture ne sont pas très concluantes. En effet, d'après les études empiriques, aucune d'entre elles ne donnerait des résultats significativement plus probants que les autres. Par ailleurs, ce

processus fait également intervenir d'autres facteurs qui, bien qu'ils soient plus difficiles à définir et qu'ils ne dépendent pas des spécificités de la relation entre l'oral et l'écrit dans une langue donnée, n'en sont pas moins importants : personnalité de l'enseignant(e), modes de pensée et d'apprentissage des élèves, manière dont les méthodes sont appliquées. Ainsi, c'est en adoptant une perspective plus large par rapport à l'apprenant et à ses objectifs et en cherchant à appliquer une approche équilibrée qui permette à la fois de développer les compétences de l'apprenant et d'étudier des textes intéressants que l'on créée généralement de bonnes conditions d'apprentissage pour les élèves. Dans le cadre de cette même approche, il est souvent recommandé d'aborder l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de façon intégrée.

Le processus d'apprentissage précoce de la lecture, au terme duquel les enfants devraient être à même de déchiffrer automatiquement et de lire couramment des mots, devrait normalement se dérouler au cours des deux ou trois premières années de la scolarité – voire à l'école maternelle. Toutefois, ces dernières années, l'idée selon laquelle ce processus perdure jusque dans l'enseignement secondaire (voire plus tard) s'est développée. Aussi de nombreux curricula internationaux et d'autres programmes intègrent l'apprentissage de la lecture au-delà des premières années de scolarité, en vue de garantir de solides compétences en lecture.

4. Apprentissage de la lecture dans des contextes multilingues

Il est reconnu depuis longtemps que tous les apprenants devraient avoir le droit d'acquérir de bonnes compétences en lecture et en production écrite. Toutefois, il est parfois difficile de savoir comment soutenir l'acquisition de ces compétences chez les élèves dont la langue familiale diffère de la langue de scolarisation. D'une certaine manière, ceci n'est guère surprenant, car des questions se posent également quant à la méthodologie à adopter pour les enfants monolingues. Il n'en reste pas moins que les apprenants qui grandissent avec plus d'une langue pourraient apprendre à écrire et à lire dans la langue « standard » d'une façon différente. Des études internationales sur les résultats scolaires, telles que l'étude PISA, ont révélé que la plupart des élèves issus des milieux socio-économiques les moins favorisés ne tiraient pas suffisamment profit de l'éducation proposée dans les établissements scolaires. A cet égard, on souligne que c'est en premier lieu au niveau pré-primaire qu'il convient d'apporter un soutien à ces groupes d'apprenants, afin de leur permettre d'évoluer dans des contextes qui leur permettent de se familiariser avec les systèmes de signes et la fonction de communication de l'écrit.

De nombreuses discussions visent à déterminer s'il convient d'encourager non seulement le bilinguisme et le plurilinguisme, mais également la « plurilittératie ». Du point de vue des langues de l'éducation, la reconnaissance du répertoire d'un apprenant est très importante – de même que le développement et l'enrichissement de ce répertoire tout au long de la scolarité. Des modèles prévoyant l'acquisition de compétences en lecture et en production écrite dans plusieurs langues pourraient permettre de répondre à ces besoins. Des travaux de recherche tendent à montrer que ce type d'approche favorise aussi le développement cognitif des apprenants et leur sensibilité aux langues en général. Aussi, des démarches permettant de coordonner ces processus d'acquisition dans les deux langues, voire davantage, se révèleraient sans doute utiles, mais exigent des enseignants qu'ils coopèrent et soient formés à ce type d'enseignement. En outre, des informations pertinentes sur les diverses familles de langues présentes au sein d'un établissement scolaire seraient utiles aux enseignants de la langue « standard » car elles pourraient les aider à diagnostiquer les « fautes » des élèves et à mieux comprendre leur origine. Cependant, dans certains pays, l'on recense plus de vingt langues

maternelles différentes au sein d'une seule et même classe, ce qui ne va pas sans poser d'importantes difficultés organisationnelles.

Naturellement, il ne s'agit pas seulement de déterminer quelle(s) langue(s) donne(nt) lieu à prise en compte. Il existe, on le sait, d'autres questions fondamentales, telles que l'organisation de l'enseignement et les méthodes pédagogiques. C'est pourquoi des programmes visant l'acceptation et le respect du caractère multiculturel et plurilingue des contextes d'apprentissage ont été développés ; ils permettent également de dépasser les frontières entre milieux sociaux et de remédier aux défauts d'approches ne reposant que sur une théorie du handicap.

5. La progression dans le domaine de la lecture

Le curriculum défini pour la lecture doit permettre aux apprenants, tout au long de leur parcours scolaire, d'acquérir des connaissances liées au contenu (connaissances sur les genres littéraires, mais aussi sur la langue, de façon plus générale), de maîtriser des méthodes et des stratégies, et de développer certaines dispositions et attitudes envers la lecture. A cet égard, il convient d'accorder une attention particulière aux périodes charnières que constituent, d'une part, le passage de l'école maternelle à l'école primaire, et, d'autre part, le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. Ainsi, il conviendrait que les différents établissements impliqués collaborent afin de faciliter ces transitions et que l'acquisition de compétences soit explicitement considérée comme un processus cumulatif, bien qu'il soit difficile d'établir un schéma de progression pour la langue comme matière scolaire. En effet, la définition d'un curriculum progressif de lecture demande une gestion des tâches et un diagnostic très rigoureux. En général, au fil de la scolarité, la portée thématique des textes étudiés tend à s'élargir et leur complexité à se renforcer. Toutefois, cette complexité dépend là encore du contexte et de certains facteurs tels que :

- l'intérêt et la motivation du lecteur ;
- ses connaissances préalables ;
- la difficulté du thème traité ;
- la complexité de la présentation du texte, des tâches et des objectifs poursuivis.

L'une des solutions pour définir le degré de complexité des tâches est de les décomposer et considérer séparément les étapes suivantes :

- reproduction ;
- établissement de liens entre différents éléments de connaissances ;
- réflexion et évaluation.

Ainsi, la complexité des processus dépend de facteurs textuels et contextuels.
Certains exemples d'interactions fascinantes entre des textes littéraires complexes et des apprenants, y compris à l'école primaire, montrent bien toute la polyvalence du critère « complexité du texte ». Naturellement, ceci a d'importantes répercussions sur la possibilité de recourir à des évaluations sommatives pour mesurer les résultats des apprenants.

6. Compétences en lecture et stratégies dans ce domaine

Notamment depuis les enquêtes PISA, on accorde une importance fondamentale à la notion de compétences en lecture – en Europe et au-delà. Celles-ci sont définies de la manière suivante : *« Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun(e) de réaliser ses objectifs,*

de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société ». [OCDE / PISA]

Ainsi, les compétences en lecture sont définies comme des compétences clés dans les sociétés de la connaissance. En effet, l'acquisition de connaissances repose très souvent sur l'utilisation de textes – au sens large du terme, puisqu'il peut s'agir de textes multi-modaux associant plusieurs systèmes de signes (combinaison de texte et de diagrammes, de texte et d'images, etc.). Selon la définition de l'étude PISA, un lecteur compétent est un lecteur capable d'utiliser des textes en vue d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés, y compris le développement de ses connaissances. Il doit également être capable d'utiliser des textes pour prendre part à la vie de la société et à la culture. Par ailleurs, les contextes dans lesquels se déroule la lecture sont décrits de manière relativement générale ; leur forme spécifique dépend de chaque tâche. En effet, les approches plus étroites, qui ne permettent pas d'établir de lien entre, d'une part, les stratégies de lecture, et, d'autre part, le texte étudié et l'objectif poursuivi, ne peuvent prétendre couvrir l'ensemble des compétences en lecture. Or, c'est surtout dans le cas de la langue comme matière que l'objectif est de faire découvrir aux apprenants un large éventail d'activités de lecture.

Les exercices portant sur les stratégies de lecture sont devenus une composante essentielle de l'enseignement de la lecture, notamment pour améliorer les résultats non satisfaisants obtenus par les groupes d'apprenants les moins favorisés. Le terme « stratégie » est employé de diverses façons et pour différentes approches méthodologiques des textes. Ces stratégies visent par exemple à apprendre aux élèves à activer des connaissances préalables, à se concentrer d'abord sur les titres, à pratiquer une lecture sélective ou une lecture intégrale, à souligner les termes clés lors de la lecture ou à résumer l'essentiel d'un texte. Néanmoins, ces stratégies schématiques ne permettent pas toujours une compréhension suffisante des textes étudiés et l'enseignement des stratégies de lecture doit aussi avoir pour objectif d'apprendre aux élèves à les utiliser à bon escient, selon les textes et des visées de lecture clairement définies. L'une des tâches les plus difficiles est de choisir l'outil adapté à chaque propos. Aussi la métacognition, qui permet à l'apprenant d'avoir accès à ses expériences préalables et à adapter son comportement en conséquence, joue-t-elle un rôle fondamental à cet égard. Certains programmes scolaires englobent même des stratégies métacognitives visant à permettre à l'apprenant de traiter les parties difficiles et de s'assurer d'une bonne compréhension des textes.

Dans le contexte qui nous occupe, il est bon de préciser que l'application de stratégies n'est pas une fin en soi. Elle doit servir à la construction de sens, à l'utilisation de textes à d'autres fins, et à permettre l'apprentissage par le biais de la lecture. Par conséquent, ceci vient renforcer l'idée (évoquée dans le premier paragraphe) qu'il est nécessaire d'adopter une approche équilibrée associant les exercices de lecture et les rencontres avec des textes pertinents pour les objectifs fixés.

La notion de compétences en lecture souligne encore une fois la fonction clé de la langue comme matière pour l'enseignement spécifique des autres matières dans le curriculum. Ainsi, l'approche méthodologique retenue pour l'apprentissage de la lecture devrait aider les apprenants à aborder des textes différents dans divers contextes. Cependant, la contribution de cette matière à l'enseignement des autres matières est limitée par des éléments propres à chaque domaine. En effet, la langue comme matière ne peut fournir ni le contenu, ni les connaissances critiques préalables nécessaires – or celles-ci influencent le processus de lecture dans une large mesure.

7. Lire à des fins différentes

Souvent, l'on considère que l'enseignement de la lecture ne se limite pas au cadre scolaire, mais qu'il consiste aussi à promouvoir diverses activités de lecture en dehors de l'école. Il est généralement accepté que, dans chaque discipline, les enseignants devraient encourager les apprenants à lire pour leur plaisir personnel. Par conséquent, l'on devrait inciter les élèves de l'enseignement primaire et secondaire à lire une grande diversité de textes, tant pour leur plaisir personnel que pour leurs études. Il faudrait qu'ils deviennent plus autonomes dans le choix de leurs livres, ainsi que dans leur lecture. L'encouragement de la lecture à des fins d'enrichissement personnel reflète aussi la conviction que la motivation à lire est un facteur important pour la construction de sens à partir d'un texte et pour l'acquisition de compétences en lecture. Par conséquent, les élèves devraient se voir proposer une grande variété de textes, tant en ce qui concerne les thèmes que les caractéristiques formelles de ces derniers. Ainsi, l'on peut affirmer que la meilleure approche centrée sur l'apprenant est celle qui vise à la fois la lecture pour le plaisir et la lecture pour les études. En effet, c'est en grande partie par le biais de réponses émotionnelles et affectives que nous développons des attitudes et des dispositions à l'égard de la lecture et d'autres domaines de compétences, ces dispositions et attitudes étant souvent déterminantes pour les résultats des apprenants. Ces derniers adaptent leur mode de lecture à leurs objectifs. Ainsi, s'ils recherchent des informations, ils peuvent traiter un texte de façon instrumentale et sélective, tandis que s'ils lisent pour le plaisir, ils l'aborderont de façon plus intime, en se plongeant dans un monde de fiction.

8. Variété de textes et de genres – choix des textes

L'enseignement de la lecture a souvent pour objectif de présenter différents genres aux apprenants ; il devrait leur permettre d'aborder des textes dans de nombreux contextes et à différentes fins, et ce, de façon de plus en plus autonome. Cette diversité est également liée à la diversité des médias auxquels ont recours les apprenants, et aux nombreuses utilisations différentes qu'ils en font. Ainsi, une simple distinction entre des textes littéraires et des textes explicatifs ne suffit pas à couvrir cette diversité. Observer de près les textes présents dans les nouveaux médias permet de prendre conscience des différentes fonctions de la communication, la fonction informative n'étant que l'une d'entre elles. Il est nécessaire d'examiner les contextes dans lesquels ces textes sont utilisés afin d'en déterminer le genre et de définir un mode adéquat de lecture pour ce dernier.

La sensibilisation des apprenants aux spécificités de chaque genre, qui doit s'effectuer à partir de l'école primaire, est un élément essentiel de l'enseignement de la lecture. Il importe cependant d'éviter de transmettre des connaissances schématiques sur les genres qui ne tiennent pas compte des fonctions communicative, expressive ou poétique des textes et qui, par conséquent, ne favorisent pas leur compréhension ou leur interprétation.

L'un des critères président à la sélection des textes peut être la diversité des genres – critère qui peut d'ailleurs également être retenu pour la lecture dans les langues d'enseignement des autres matières. Dans le cadre des langues de l'éducation, les demandes relatives aux textes et à leurs genres doivent être formulées « en dehors » de la langue comme matière ; par ailleurs, les autres matières doivent également contribuer à sensibiliser explicitement les apprenants aux genres plus ou moins spécifiques à chaque domaine. L'on peut également prendre pour critères les intérêts des apprenants (certains d'entre eux étant sexo-spécifiques) et des sujets thématiques. Quels que soient les critères retenus, il convient ensuite de tenir compte du mode des textes choisis et de sélectionner également des textes multimodaux.

Dans ce contexte, le terme de « lecture » est utilisé comme un terme générique pour désigner diverses activités portant sur des films et d'autres médias. Dans tous les cas, la compréhension du « texte » est un élément essentiel, mais les outils d'analyse diffèrent considérablement des stratégies utilisées dans des contextes de lecture plus « classiques ». De la même manière, comme pour la lecture de textes littéraires, ce processus englobe également, dans une large mesure, les perceptions esthétiques et leur développement. Dans les textes multi-modaux associant images et texte, l'interaction des différents systèmes sémiotiques contribue à la construction de sens. Le recours à la littérature pour l'enseignement de la lecture, et plus précisément la question des canons littéraires, constitue traditionnellement un critère important. Souvent, il est considéré que les canons « fixes » ne sont pas appropriés dans des sociétés multiculturelles et plurielles. Néanmoins, la sensibilisation des élèves à la/aux culture(s) par le biais de la lecture de textes appartenant ou non à la littérature classique contribue de façon considérable à leur développement et à leur *Bildung.* Autres critères importants (parfois difficiles à décrire) : l'évaluation du niveau de lecture que peut exiger un texte et la notion de progression.

9. La littérature

La littérature constitue un élément essentiel de la langue comme discipline, mais ce domaine dynamique n'est pas exempt de tensions. Celles-ci sont liées à certaines conceptions et méthodologies et, plus particulièrement, à des divergences dans les choix des politiques éducatives, qui peuvent varier quant à la définition des rôles de l'enseignement et de l'apprentissage de la littérature. Elles découlent également des différences quant à la manière dont les enseignants eux-mêmes comprennent et abordent la littérature, quant au rapport entre les éléments de contenu linguistique et les éléments de contenu littéraire dans le curriculum de langue comme matière, voire quant à la possibilité de scinder ce curriculum en deux et d'établir des curricula distincts pour la langue et pour la littérature. Tous ces points font l'objet de débats plus ou moins anciens dans ce domaine.

La littérature est principalement associée à la lecture, mais la lecture ne se limite pas à la littérature (textes dits « littéraires », textes de fiction) et vise un développement de capacités à plus large portée : textes multi-modaux, médias et œuvres culturelles telles que les pièces de théâtre, les films et les arts plastiques. Mais quelle que soit l'extension selon laquelle la littérature est conçue, elle doit donner au lecteur l'occasion de rencontres culturelles, de comprendre des expériences différentes ou de découvrir diverses façons de faire part de ses expériences, d'évaluer des idées et d'avoir une connaissance plus approfondie du monde et de lui-même. L'étude de la littérature aide les apprenants à acquérir des stratégies pour comprendre et interpréter des textes, en gardant différentes perspectives à l'esprit. L'étude de la littérature passe par le fait de commenter, à l'oral, le texte qu'on est en train de lire, ou d'écouter l'avis de ses camarades de classe sur ce même texte. La compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire peuvent aussi tenir à des exercices de production écrite sur le texte en question, ou à la mise en place d'activités de création littéraire. Ainsi, nous pouvons affirmer que le fait de discuter d'un texte permet de développer des compétences de communication orale et écrite. Par ailleurs, les oeuvres de littérature constituent également une base pour la réflexion sur la langue. En effet, c'est dans la littérature que sont exposées les formes les plus subtiles et les plus complexes d'une langue, y compris ses nuances sémantiques et ses ambiguïtés, en particulier pour la description des performances en littérature)]. Mais l'acquisition de compétences ne constitue pas le seul objectif de l'enseignement et de la lecture de la littérature : la lecture d'œuvres littéraires peut également se présenter comme un défi, une source de plaisir, une incitation au développement personnel.

Objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage de la littérature dans le cadre scolaire

Les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage de la littérature dans le cadre scolaire sont doubles. L'apprentissage institutionnel doit développer les compétences de lecture pour que les élèves soient capables de lire entre autres des textes littéraires. Il doit aussi offrir des possibilités de participer à la vie culturelle et de vivre la littérature comme un élément important sur le plan personnel.

Pour atteindre le premier objectif, la langue comme discipline doit chercher à développer plusieurs catégories de compétences, à savoir :

- les compétences orales (participation aux discussions, présentation/ interprétation de textes littéraires);
- les compétences en lecture (comprendre le contenu de textes écrits, interpréter des textes littéraires appartenant à tous les genres et mener une réflexion sur ces derniers, comprendre et analyser un large éventail de formes textuelles, faire part de ses expériences de lecture, tirer un enseignement des textes écrits) ;
- les compétences en production écrite (rédiger des textes pour présenter des réflexions et des explications, acquérir un ensemble de stratégies de rédaction adaptées à différents genres et situations).

Pour atteindre le deuxième objectif, les principales compétences à acquérir sont les suivantes : la prise en compte de « l'autre » ; l'esprit critique et le jugement raisonné ; l'ouverture d'esprit et la souplesse dans l'argumentation ; le courage d'exprimer des opinions personnelles ; le partage de ses idées et de ses expériences ; et le travail sur ses propres pensées et valeurs.

La réflexion sur la langue ou la culture, qui peut s'avérer particulièrement importante dans l'enseignement secondaire, constitue un objectif global dans la mesure où il intègre à la fois une dimension cognitive et une dimension comportementale.

Tous ces objectifs contribuent à la « *Bildung* », l'une des valeurs fondamentales du cadre des langues de l'éducation. L'apprentissage littéraire devrait permettre l'épanouissement personnel dans un contexte culturel. Les élèves devraient être initiés à la vie culturelle de la société et se voir offrir les possibilités d'y participer. Ceci passe par des expériences de la vie culturelle actuelle, dans tous les secteurs de la société. Dans cette optique, l'étude de la littérature doit permettre de lire et de comprendre une diversité de textes et de tirer parti de cet enseignement pour son développement personnel, pour prendre plaisir à la lecture et pour participer à la vie culturelle. En résumé, l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement de la littérature est de former des « lecteurs tout au long de leur vie », à même aussi de prendre part à la vie culturelle.

Dans une recommandation adoptée récemment par l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (*Promouvoir l'enseignement des littératures européennes*, 2008), il est fait allusion à la notion de « *Bildung* » dans une perspective transculturelle de citoyenneté européenne. Ce document souligne en effet la possibilité de contribuer à la « formation à la citoyenneté européenne » en proposant aux apprenants de tous niveaux « une approche transversale du patrimoine européen » qui mette en évidence « le lien commun dans le respect de la diversité culturelle », allant ainsi au-delà d'un enseignement de la littérature essentiellement axé sur le patrimoine national. Dans ce document, les Etats membres sont encouragés à « faire

apparaître l'enseignement de la littérature européenne comme partie intégrante de l'éducation à la citoyenneté européenne, prenant en compte la diversité culturelle, conformément à la Convention européenne des droits de l'homme […], et le pluralisme linguistique de notre continent ».

Les différentes approches adoptées dans les curricula

Les différentes approches adoptées dans les curricula pour l'enseignement de la littérature se distribuent entre deux positions principales. La première consiste à faire acquérir aux apprenants des connaissances *sur* la littérature, en accordant une place prépondérante au patrimoine culturel et au discours sur la littérature. La deuxième, qui consiste à faire acquérir aux apprenants des connaissances *par le biais de* la littérature, se concentre essentiellement sur le processus de lecture et sur l'apprenant, qui joue un rôle important dans la construction de sens. On recense ainsi au moins quatre approches différentes de l'enseignement et de l'apprentissage de la littérature :

- l'approche culturelle, qui a pour objectif le développement culturel de l'apprenant à partir d'éléments du patrimoine culturel (considérés comme offrant des connaissances pertinentes sur la vie et sur l'humanité) ;
- l'approche linguistique, qui met l'accent sur l'autonomie du texte littéraire et qui est axée sur l'analyse du style et de la structure du texte ;
- l'approche sociale, qui entend développer la conscience sociale des apprenants par le biais de la littérature, cette dernière étant considérée comme une composante du monde réel ;
- l'approche du développement personnel, qui est centrée sur le lecteur et basée sur la théorie de la réception, et qui a pour objectif la réflexion autonome des apprenants sur les textes.

Ces quatre modèles théoriques ne sont pas exclusifs. Naturellement, la perspective dominante ou l'angle principal adopté dans un curriculum sont importants car ils déterminent l'approche méthodologique des textes qu'appliquent ensuite les enseignants. Cette perspective dominante joue également un rôle essentiel lors de la sélection des textes. Ainsi, les textes littéraires historiques sont caractéristiques du modèle historique ; les textes appartenant à des genres spécifiques relèvent de l'approche esthétique (linguistique) ; enfin, la sélection thématique de textes est propre au modèle social et au modèle fondé sur le développement personnel.

Dans les curricula récents, on observe une nette tendance à vouloir redéfinir le domaine traditionnel de la littérature. Ces programmes encouragent en effet la diversité des textes (notamment dans le cadre de la diversité culturelle) ; ils sont essentiellement centrés sur le lecteur et sur les processus de lecture permettant aux apprenants de développer leurs compétences en lecture, ainsi que des attitudes positives envers la lecture et un intérêt pour la vie culturelle. De nombreux curricula commencent par l'approche fondée sur l'apprentissage *par le biais* de la littérature et passent ensuite à l'approche fondée sur l'apprentissage *sur* la littérature. Cette dernière approche est plus fréquente dans l'enseignement secondaire, car à ce niveau d'éducation, les compétences culturelles ou les capacités à situer les oeuvres littéraires et les mouvements artistiques dans leur contexte deviennent plus importantes. Mais on peut également imaginer un autre modèle de progression pour l'acquisition de compétences en lecture. Ainsi, à l'école primaire, les enseignants et les apprenants pourraient par exemple se concentrer sur des textes présentant un lien avec les expériences des apprenants ; dans le premier cycle du secondaire, ils pourraient privilégier la variété des textes (genres littéraires,

types de discours) ; enfin, dans le deuxième cycle du secondaire, ils pourraient s'intéresser tout particulièrement aux représentations culturelles.

Les décisions relatives à l'approche dominante de la littérature ont des implications théoriques et politiques sous-jacentes, ainsi que des conséquences sur la perception des canons littéraires. (voir l'étude *Canons littéraires : Implications pour l'enseignement de la langue comme discipline*).

10. La lecture en tant que réception de texte

Comme pour d'autres aspects de la langue comme matière, les connaissances, aptitudes, attitudes et compétences qui entrent en jeu dans les compétences en lecture doivent être considérées de façon intégrée. Dans le tableau ci-dessous, elles sont présentées séparément afin de mettre les différentes dimensions en évidence :

Matière : langue comme matière	Connaissances	Savoir faire (méthodes et stratégies spécifiques)	Attitudes et valeurs	Apprendre à apprendre (méthodes et stratégies ; auto-évaluation)
lecture (textes et médias)	contenu lié au texte (divers genres ; pragmatiques et non pragmatiques ; diverses origines culturelles ; textes issus de divers domaines de connaissances ; textes multi-modaux) - enrichissement des connaissances relatives à la langue (grammaire et vocabulaire)	Stratégies et méthodes de lecture pour la réception de textes, dans divers contextes et objectifs	tendance à lire de façon créative et avec plaisir ; approche curieuse, active et critique de la lecture	Processus transférables fondés sur l'utilisation de la communication dans l'apprentissage métacognition

11. Questions à examiner

Accorde-t-on suffisamment d'importance à la lecture pour le plaisir dans le curriculum de langue comme discipline ?

La formation des enseignants du primaire leur permet-elle de comprendre les stratégies visant à acquérir des compétences avancées en lecture ? De la même manière, les enseignants du secondaire sont-ils à même de transmettre les stratégies visant l'acquisition des compétences de base en lecture ?

Le curriculum de langue comme discipline conçoit-il la lecture de façon suffisamment large ? Prévoit-il une grande variété de genres et de textes, ainsi que l'acquisition de stratégies de lecture ? La littérature fait-elle partie d'un curriculum cohérent / équilibré de langue comme discipline ? La littérature et la langue / la communication sont-elles intégrées au curriculum ?

Les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage de la littérature, qui englobent des connaissances et compétences, mais aussi des valeurs, sont-ils clairement mentionnés dans le curriculum ?

L'approche de la littérature est-elle suffisamment ouverte et souple pour laisser aux enseignants une certaine liberté concernant le choix des textes et de la méthodologie ?

Les enseignants et les apprenants bénéficient-ils d'un soutien pour aborder les œuvres littéraires en tant que ressources du patrimoine national et pour étudier la pluralité des cultures, leurs différences, leurs ressemblances, et la façon dont elles sont reliées ?

Le curriculum prévoit-il une progression des compétences en littérature des apprenants ?

Le curriculum permet-il de renforcer chez les apprenants la métacognition et la réflexion sur le développement personnel d'attitudes ?