

Aspects psychologique et socioculturel de la lecture en L2

Sirajit DEJAMONCHAI*

Introduction

Les études qui émanent de la psycholinguistique et de la psychologie cognitive ont contribué grandement à mettre en lumière les multiples processus impliqués dans l'activité de lecture, processus par lesquels le lecteur en arrive à construire la signification d'un texte. L'apport de ces courants de recherche ne s'est pas limité au domaine de la LM. En effet, plusieurs études menées dans le domaine de la compréhension écrite en L2¹ puisent leurs fondements théoriques à même les modèles proposés pour la lecture en LM. Toutefois, il importe de signaler que la lecture ne doit pas seulement être perçue comme une activité cognitive mais également comme une activité sociale. La lecture est un processus social étant donné qu'elle sert à établir, à structurer et à maintenir des liens sociaux à la fois au sein des peuples et entre eux (Bloome & Green, 1984).

Afin de faire ressortir la dimension psychologique et sociale de la lecture, nous traiterons tout d'abord des grands types de modèles de lecture (1). Nous aborderons par la suite de la notion de littératie en L1 (2) ainsi que le caractère socioculturel de la lecture en L2 (3).

1) Modèles de lecture

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la compréhension écrite constitue une représentation mentale qui implique de multiples processus cognitifs très complexes. Dans le domaine des recherches en lecture, plusieurs modèles ont donc été élaborés pour décrire le mode de fonctionnement mental lors de l'activité de lecture. Tel que le résume Eskey (1988), certaines études tentent d'expliquer les mécanismes du traitement textuel en s'appuyant sur les processus de bas niveau (*bottom-up* ou *data driven*); d'autres se sont basées sur les traitements cognitifs de haut niveau (*top-down* ou *hypothesis driven*).

1.1 Modèle bas-haut

Le modèle bas-haut s'appuie sur le principe que la signification d'un texte se construit à partir des éléments linguistiques. Dans cette optique, le lecteur décode d'abord les unités linguistiques qui composent le texte (phonèmes, graphèmes, mots, etc.) et modifie ensuite ses propres connaissances en fonction de l'information contenue dans le texte. La compréhension écrite est conçue, sous cet angle, comme un processus linéaire (Rumelhart, 1980). Dans la perspective des processus bas-haut, la lecture en L2 reposera sur le fait que le lecteur maîtrise suffisamment certaines compétences linguistiques, y compris

* Ph.D, Professeur Assistant, Département de français, Faculté des Arts Libéraux, Université Thammasat

¹ Tout au long de cet article, on parlera sans distinction de "langue seconde (L2)" et de "langue étrangère (LE)".



le lien entre les lettres et les sons, le vocabulaire et la grammaire (Jenkin et al., 1993).

1.2 Modèle haut-bas

Dans le modèle haut-bas, le lecteur utilise ses connaissances antérieures pour mieux saisir les idées véhiculées par le texte. L'idée de base qui sous-tend ce modèle est que la compréhension constitue un processus d'élaboration et de vérification d'hypothèses. Tel que le signale Goodman (1988), la lecture est ainsi vue comme "a psycholinguistic guessing game". Ainsi, les connaissances antérieures jouent un rôle important dans la prédiction du sens à partir du contexte du texte. Dans cette optique, comme le signalent Carrell & Eisterhold (1988), les processus haut-bas permettent au lecteur de réduire une certaine ambiguïté ou de sélectionner des alternatives lors de son interprétation des informations dans le texte. Selon cette perspective, la lecture en L2 s'appuierait sur l'établissement des concepts de haut niveau ou de la structure des connaissances chez le lecteur. Dans cette optique, le lecteur en L2 construit le sens du texte à partir de ses connaissances concernant le contexte, les types de texte et la culture.

1.3 Modèles interactifs

Comme le signale Grabe (1988), les travaux empiriques menés dans la perspective du modèle haut-bas n'ont pas su mettre en évidence de façon adéquate le fonctionnement des processus de haut niveau impliqués dans la lecture. Cependant, les modèles de lecture les plus récents, dits "interactifs", souligne l'auteur, s'avèrent plus compréhensibles, plus rigoureux et plus cohérents étant donné qu'ils reposent sur l'interrelation entre les processus de bas niveau et de haut niveau.

Dans ce type de modèles interactifs, tel que l'explique Swaffar (1988), le sens du

texte se construit par la mise en correspondance entre les deux processus: ceux de bas niveau (reconnaissance de mots, repérage d'indices graphémiques ou syntaxiques) et ceux de haut niveau (structure sémantique, connaissance du contenu, caractéristiques textuelles). Selon les modèles interactifs, la compréhension écrite résulte de l'interaction de facteurs qui fonctionnent simultanément et non pas de façon séquentielle. Cette interaction simultanée de facteurs est nécessaire à la construction de sens qu'est la lecture. Comme le signalent Carrell & Eisterhold (1988), la compréhension écrite relève en effet de deux types de processus: le premier type de processus se fonde sur le texte lui-même, tandis que le second fait appel aux connaissances du lecteur; l'interaction entre ces deux types de processus caractérise la compréhension écrite.

Selon les modèles interactifs, la compréhension en lecture suppose que tous les niveaux d'habiletés sont en interaction dans le traitement et l'interprétation du texte. Ainsi la compréhension en lecture implique-t-elle la conjugaison de multiples habiletés chez le lecteur. D'après Gaonac'h & Lahmiti-Riou (1989), le fonctionnement efficace de la lecture ne suppose pas seulement le traitement correct de chacun des deux niveaux (haut et bas): il postule aussi, affirment les auteurs, une bonne articulation entre les traitements relatifs à chacun d'eux. Dans cette optique, l'efficacité de la lecture dépendrait de l'interaction convergente entre les différents niveaux de processus (Gaonac'h, 1990). Sous cet angle, Gaonac'h (1993) ajoute que la lecture en L2 suppose de pouvoir faire appel à différentes compétences et, surtout, de gérer aisément le passage d'un niveau de compétence à un autre; si un niveau fonctionnel demande une attention active trop soutenue, l'achèvement

du but qui lui est assigné se fera au détriment du fonctionnement global du système.

Les trois types de modèles, tel que nous venons de le voir, ont permis de faire ressortir différentes façons d'expliquer la compréhension en lecture. Ainsi, selon les processus bas-haut, le lecteur construit sa compréhension à partir des éléments linguistiques du texte. Lors des processus haut-bas, la signification du texte se réalise par le biais des connaissances du monde du lecteur. Au regard des modèles interactifs, la compréhension y serait le fruit de l'interaction entre les deux processus précédents. De ces différents modèles, il ressort que le traitement textuel chez le lecteur n'est pas un phénomène simple et que de multiples processus y sont impliqués.

1.4 Limites des modèles de lecture

Tel que le signalent Adams & Starr (1982), les limites fondamentales des modèles bas-haut et haut-bas réfèrent à leur "partialité". En effet, les modèles bas-haut sont particulièrement axés sur des compétences hiérarchisées et semblent donc ignorer l'existence des connaissances que le lecteur apporte au texte. Les modèles haut-bas, quant à eux, ont négligé d'accorder de l'importance aux processus de bas niveau exigés vis-à-vis le texte lu.

De son côté, Eskey (1988) signale que les modèles haut-bas principalement axés sur les habiletés de haut niveau dans la prédiction de sens du texte. Il s'avère donc que l'accent est mis sur les processus cognitifs chez les lecteurs efficaces. Il semblerait en outre que les modèles haut-bas n'aient pas pris en compte les processus de perception ni de

décodage. Dans cette optique, selon Eskey, ces modèles n'ont pas fourni suffisamment d'information quant aux problèmes que les lecteurs faibles doivent surmonter.

Conséquemment, comme le notent Adams & Starr (1982), étant donné les lacunes que présentaient les modèles antérieurs, il existait toujours un besoin de circonscrire adéquatement comment se réalise la compréhension dans un contexte de L2; certains chercheurs (par ex. Rumelhart, 1980; Stanovich, 1980, cités par les auteurs), prenant comme appui les modèles interactifs, ont contribué à mettre au point une nouvelle théorie, la théorie des schémas, qui a fourni un cadre permettant de réduire les divergences identifiées dans les conceptions précédentes. En tentant d'expliquer les interactions possibles entre les processus haut-bas et bas-haut, la théorie des schémas a donc développé certaines hypothèses qui lui sont propres.

1.5 Théorie des schémas¹

La théorie des schémas², inscrite dans un modèle psycholinguistique de la lecture, tire sa source de la psychologie gestaltiste. Le terme allemand *Gestalt* signifie "forme" et, à l'origine, référait aux propriétés holistiques dans l'étude de l'organisation mentale, laquelle est d'ailleurs dynamique (Anderson & Pearson, 1988). Les schèmes constituent donc une structure hiérarchique classifiant les concepts généraux que le lecteur a stockés dans sa mémoire. Les schèmes sont en effet constitués de groupes structurés de concepts relatifs aux connaissances générales (les événements, les actions, les objets, etc.) (Eysenck, 1990).

¹ On parlera ici sans distinction de "schémas" de "schèmes" et de "schemata".

² Le concept de schèmes a été illustré en 1932 par le biais de la recherche conduite par Sir Frederic Bartlett. Son étude a été menée dans le but de savoir dans quelle mesure la compréhension et la mémorisation des événements étaient, chez les gens, guidées par leurs attentes. Suite à une longue série d'expérimentations, Barnette a montré que ces attentes se trouveraient représentées sous formes de schémas. Selon cet auteur, les schèmes réfèrent à une organisation active des actions ou des expériences passées (Anderson & Pearson, 1988).



L'importance des schèmes dans la lecture a été par ailleurs soulignée par plusieurs auteurs (Anderson & Pearson, 1988; Eysenck & Keane, 1990). À titre d'exemple, les chercheurs s'accordent à dire que les schèmes du lecteur lui fournissent un cadre pour qu'il puisse faire des inférences ou des interprétations. Les schèmes pourraient aussi diriger le lecteur à rechercher les données emmagasinées en ordre dans sa mémoire; ils permettraient en outre au lecteur de sélectionner des informations significatives et, à l'inverse, d'omettre celles qui ne sont pas importantes.

Dans la perspective de la théorie des schémas, on suppose donc qu'un ensemble de connaissance et de processus est à la base de toute activité cognitive (Adams & Starr, 1982). L'accent est ainsi mis sur le rôle que jouent les connaissances antérieures du lecteur dans la compréhension des textes. Comme le souligne Fayol (1992), la compréhension de texte implique la construction d'une représentation mentale, construction qui s'effectue par le biais d'une interaction entre une prise d'informations traitant des données linguistiques et une mise en œuvre de connaissances préalables, conceptuelles et linguistiques. Aussi la compréhension écrite résulte-t-elle de la capacité du lecteur à lier les informations du texte à ses connaissances préalables.

Il est important de noter par ailleurs que la nature interactive du traitement textuel implique les divers types de connaissances ou schèmes que le lecteur utilise lors de la tâche de lecture. Tel que le résume Carrell (1990), il s'agit des connaissances et croyances sur le monde ou bien des schèmes reliés au titre ou contenu (schémas de contenu), mais aussi de ceux qui sont reliés à différents types de textes, à l'organisation rhétorique et à la structure typique (schémas

formels) tout autant que les connaissances linguistiques (schémas linguistiques) y compris des connaissances lexicales, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. En outre, pour qu'il y ait compréhension, il faudrait également que les schémas culturels soient activés, notamment en ce qui a trait au thème dont traite le texte.

En somme, selon la théorie des schémas, la compréhension écrite est le fruit de processus interactifs. Ces processus simultanés, au cours desquels le lecteur construit le sens, se mettent en branle par le biais de l'interaction entre les processus basés sur le texte et ceux basés sur les connaissances antérieures du lecteur.

1.6 Application des modèles à la description des difficultés de compréhension

Dans la perspective des modèles bas-haut, il semblerait que les difficultés en lecture soient dérivées de certains déficits de connaissances linguistiques (compétence de phono-graphème, vocabulaire, grammaire) (Gaonac'h & Lahmiti-Riou, 1989). D'après Gaonac'h (1990), les problèmes de compréhension en lecture en LE sont issus d'une mauvaise automatisation de certains processus de bas niveau. Ceci entraînerait des contraintes coûteuses sur le plan cognitif. Signalons que les processus de bas niveau se caractérisent par la vitesse d'exécution, par le peu de ressources cognitives qu'ils exigent et par le fait qu'ils mobilisent peu l'attention du sujet.

Par ailleurs, en s'appuyant sur l'explication des modèles haut-bas, certains chercheurs signalent que les sources des difficultés en lecture en L2 seraient davantage dues aux stratégies en lecture ou aux concepts inappropriés qu'apporte le lecteur de sa L1 pour traiter le sens (Jenkin et al., 1993). De son côté, Gaonac'h (1993) signale cependant

que les opérations de haut niveau semblent jouer un rôle moins important en LE qu'en LM. En ce qui concerne les connaissances relatives au contenu des textes, si la familiarité avec la culture de référence a un effet très important sur la compréhension, il semblerait toutefois que le repérage d'indices textuels liés à un contexte soit moins efficaces dans la lecture en LE, qui semble d'ailleurs basée principalement sur les aspects littéraux du texte. Selon l'auteur, même si les processus de haut niveau sont présents lors de la lecture en LE, ils s'avèrent moins bien utilisés qu'en L1. Il est en effet souvent difficile au lecteur de gérer simultanément processus de bas et de haut niveau, en raison d'un manque d'automatisation de certains processus de bas niveau. Les difficultés de compréhension en lecture en LE ne sont donc pas dues à l'absence de processus de haut niveau, mais à une mauvaise coordination de l'ensemble des processus impliqués dans l'activité de lecture.

Du point de vue de la théorie des schémas, Rumelhart (1980) explique que l'incompréhension est attribuable au fait que le lecteur ne possède pas les schèmes appropriés. Dans ce cas, ce dernier ne parviendrait pas à comprendre les idées véhiculées dans le texte. En outre, il est probable que ses schèmes soient convenables mais que les "indices" (*clues*) fournis par le scripteur ne soient pas suffisants. Ainsi, le seul fait d'ajouter des indices appropriés aux connaissances préalables du lecteur pourrait permettre à celui-ci de créer le sens du texte. Toutefois, il se pourrait que l'interprétation du lecteur soit pertinente sans qu'elle

coïncide pour autant avec l'intention du scripteur. Conséquemment, signale Rumelhart, le lecteur pourrait "comprendre" le texte mais ne pas "comprendre" le scripteur.

Dans cette optique, Carrell & Eisterhold (1988) notent également que les lecteurs en L2 n'arrivent pas à construire le sens du texte s'ils ne peuvent activer les schèmes appropriés ou s'ils ne possèdent pas les schèmes nécessaires à la compréhension du texte. Parallèlement, si les informations dans le texte (ou le contenu ou la forme) ne sont pas compatibles avec les connaissances antérieures du lecteur, ce dernier ne réussira pas à extraire le sens du texte. De la même façon, Perregaux (1994) signale que les problèmes liés à la recherche de sens et à la compréhension d'un texte ne se posent pas seulement au niveau du déchiffrage de l'énoncé puisque le sens du texte se réalise à partir des connaissances ou des expériences antérieures du lecteur. Selon l'auteur, il faudrait ainsi s'interroger sur les liens entre le texte et les connaissances socioculturelles préalables du lecteur.

De ce qui précède, il semblerait que les problèmes de compréhension en lecture en L2 soient dus à plusieurs facteurs, par exemple les connaissances limitées en langue cible, le manque d'automatisation de certains processus de bas niveau, l'activation inappropriée des connaissances sur le contenu et sur la structure du texte ainsi que celles liées à la culture spécifique.

2) La notion de *littératie* en L¹

D'emblée, il importe de dire que la notion de la *littératie* est fort complexe.

¹ Le terme *littératie* est dérivé du latin *litteratus*. À l'époque de Cicéron, *litteratus* signifiait "être instruit" (*a learned person*). Au début du Moyen Âge, le *litteratus* (contrairement à l'*illitteratus*) était celui qui pouvait lire en latin. Cependant, dans les années 1300, vu le déclin de l'apprentissage du latin en Europe, la littératie en est venue à désigner une connaissance minimale du latin. Après la Réforme (XVI^e siècle), le terme *literacy* a été défini comme "the ability to read and write in one's native language". Selon le *Oxford English Dictionary*, l'adjectif *literate* est apparu dans l'écriture anglaise au milieu du XV^e siècle et le substantif *literacy* a été utilisé pour la première fois au début des années 1880. À cette époque, *literacy* référait principalement à la mesure de certaines habiletés de lecture et d'écriture chez une vaste population (Heath, 1991; Harris & Hodges, 1995).



D'ailleurs, comme le rappellent Hiebert & Raphael (1996), plusieurs tentatives ont visé à décrire la *littératie* ainsi que la place qu'elle occupe au sein de la société; or, la complexité même du sujet est mise en relief par le fait que ces tentatives de description de la *littératie* étaient menées par des chercheurs appartenant à des domaines aussi diversifiés que l'histoire, la linguistique et la psychologie en éducation, en passant par l'anthropologie, l'ethnographie et la sociologie, sans oublier la philosophie. Il en est résulté une variété de définitions, selon les différents domaines dans lesquels s'inscrivaient les recherches.

Ainsi, les travaux menés dans le domaine de la psycholinguistique ont mis l'accent principalement sur les processus cognitifs que l'individu utilise pour interpréter ou produire le texte (Green et al., 1994). Dans cette optique, la *littératie* correspond aux habiletés de décodage et d'encodage de la langue écrite.

Les recherches en éducation, quant à elles, ont davantage conçu la *littératie* comme un ensemble d'habiletés à acquérir, plutôt que comme un répertoire de pratiques sociales. Conséquemment, ces recherches considèrent les individus comme des apprenants plutôt que comme des membres d'une communauté de discours (Langer, 1988).

Certains travaux en anthropologie et en ethnographie ont en effet contribué à mieux décrire l'utilisation qui est faite de la *littératie* et le développement des habiletés qui y sont liées. Ces travaux ont notamment mis en lumière le fait que le développement de ces habiletés varie d'une culture à l'autre et que la *littératie* est un phénomène culturel qui interagit avec certains processus sociaux (Taylor, 1995).

La notion de *littératie* est donc devenue plus large, voire multidisciplinaire puisqu'elle

n'implique pas seulement le décodage, la compréhension ou l'interprétation mais aussi la politique et la société (Langer, 1988). De la même manière, Soares (1992, cité par Harris & Hodges, 1995) souligne toute la complexité du concept de *littératie* en rappelant qu'il rejoint à la fois la société et l'individu, et qu'il fait appel aux habiletés de celui-ci, à ses capacités, à ses connaissances, à ses pratiques sociales, à ses valeurs idéologiques, voire à ses buts politiques.

En bref, il apparaît clairement que la *littératie* dépasse le cadre d'une simple habileté de décodage. Le concept lié à la *littératie* s'avère en effet vaste et complexe puisqu'il implique la société, l'idéologie, l'économie et la politique.

Littératie comme phénomène social

Tel qu'exposé précédemment, la *littératie* rejoint la culture et la société; elle serait donc affectée par la culture d'un contexte social particulier, par l'ethnicité, par les identités sexuelles, par les classes et par l'idéologie. Sous cet angle, le concept de *littératie* dépend du contexte d'une société particulier (Street, 1984). Comme le note Bloome (1986), la *littératie* n'est pas monolithique puisque sa définition dépend plutôt de chaque communauté car, selon l'auteur, même si les membres de la communauté partagent certains contextes ou créent des interactions dans l'utilisation de la lecture et de l'écriture, cela ne signifie pas que cette utilisation soit statique ou prédéterminée. Etant donné que le peuple continue à construire la *littératie* et à la reconstruire, la nature de cette dernière, loin d'être statique, évolue continuellement à travers la communauté et dans les situations spécifiques. C'est donc dire que le caractère social de la *littératie* ne constitue pas un

processus générique commun à tous les individus dans toutes les situations.

En somme, nous avons vu que la lecture, et la *littératie*, n'est pas un phénomène simple puisqu'elle englobe également la dimension socioculturelle. Plusieurs facteurs sont donc impliqués dans l'activité de lecture, ce qui est d'autant plus vrai en ce qui a trait à l'activité de lecture en L2. Dans ce qui suit, nous tenterons de faire ressortir certains facteurs qui entrent en jeu dans la lecture en L2 et ce, aux points de vue socioculturel, des attitudes et des habitudes.

3) Lire en L2 : point de vue socioculturel

Tel que le soulignent Williams & Capizzi Snipper (1990), la lecture, tout comme l'oral et l'écriture, constitue une action sociale car les significations que le lecteur attribuera au texte résultent de l'influence que les facteurs sociaux exercent sur le lecteur lui-même. La construction des sens ne pourrait exister sans la dépendance du lecteur vis-à-vis de sa société. Dans cette optique, les textes sont en général basés sur des prémisses socioculturelles, ce qui en fait des manifestations de la culture à laquelle ils appartiennent; or, la compréhension de ces manifestations requiert, de la part du lecteur, l'acquisition de références contextuelles imprégnées de cette même culture. Puisque le texte réfère à un contexte culturel particulier, et souvent différent de celui du lecteur, du moins en LE, les interprétations de celui-ci peuvent conséquemment être variées (Bernhardt, 1991).

Comme nous venons de le dire, la pratique de la *littératie* relève du contexte

socioculturel et variera selon la culture, les communautés, le contexte et la situation. De plus, affirme Orellana (1995), la pratique de la *littératie* dépend également de l'interaction des gens avec les écrits, de l'objectif qu'ils poursuivent, de leur interprétation, voire même de l'importance que revêtent les écrits dans leur vie quotidienne. Face à cette situation, qui veut que l'appropriation de la compréhension en lecture se réalise à travers un ensemble de pratiques socioculturelles, on peut aisément imaginer à quel point la lecture en LE revêtira un caractère complexe que, lorsque des élèves seront confrontés à des textes d'une autre culture, ils les liront et les interpréteront à partir de leur contexte socioculturel.

3.1 Lire en L2 : point de vue des attitudes

Un autre aspect qui a suscité l'intérêt des chercheurs est celui des attitudes plus précisément les rapports existant entre les attitudes et les pratiques de *littératie*. Nombre d'études, menées notamment dans les domaines de l'ethnographie et de l'anthropologie, ont contribué à mettre en lumière l'influence réciproque existant entre les attitudes et la *littératie*. D'une part, il semblerait que les caractéristiques attitudinales et comportementales soient à la base de la pratique de la *littératie* (Heath, 1991); d'autre part, la *littératie* aurait des effets sur le changement comportemental de l'individu et influencerait la façon dont il voit et comprend le monde (Williams & Capizzi Snipper, 1990).

En ce qui concerne les attitudes envers la lecture¹, selon Alexander & Filler (1976), les attitudes des apprenants pourraient varier

¹ Alexander & Filler (1976: 1) définissent les attitudes envers la lecture comme l'impression relative à la lecture qui pourrait amener des apprenants à rechercher la situation de lecture ou, contrairement, les entraîner à l'éviter.



en fonction de leur prédisposition personnelle et pourraient se voir affectées par des variables relatives aux apprenants eux-mêmes et à leur environnement. Dans cette même optique, Smith (1988) souligne également le rôle que jouent les facteurs affectifs dans la lecture. Les impressions sur la lecture constituent d'ailleurs la raison primordiale pour laquelle la plupart des lecteurs font de la lecture ou l'ignorent. Ainsi, affirme l'auteur, les attitudes du lecteur envers la lecture pourraient déterminer si cette dernière serait pour lui une activité désirable ou indésirable. Les attitudes face à la lecture dépendent donc de la perception qu'a le lecteur de la valeur de la lecture ainsi que de sa satisfaction ou de son plaisir dérivés d'expériences préalables en lecture (Guthrie & Greaney, 1991). Certains auteurs soulignent en outre l'impact de l'environnement relatif à la *littératie* à la maison sur les attitudes envers la lecture (Guthrie & Greaney, 1991; Rowe, 1991). D'autres signalent que les attitudes à l'égard de la lecture et les comportements des parents influencerait aussi les pratiques de la *littératie* des enfants (Snow et al., 1991).

À la lumière de ce qui précède, nous avons vu que les attitudes envers la lecture sont décrites comme une impression relativement favorable ou défavorable que des lecteurs entretiennent vis-à-vis de la lecture et qui pourrait les amener à rechercher la situation de lecture ou, au contraire, les entraîner à l'éviter. Plusieurs auteurs s'appuient en outre sur le fait que l'environnement, l'interaction sociale ou la socialisation à l'écrit jouent également un rôle important dans la formation des attitudes des individus à l'égard de la lecture. Parallèlement, les attitudes pourraient affecter les pratiques de la *littératie* ainsi que la performance en lecture.

3.2 Lire en L2 : point de vue des habitudes

Notons tout d'abord que les pratiques de *littératie* en L1 pourraient être à l'origine d'habitudes de lecture en L1 qui ne seraient pas sans retombées sur les habitudes de lecture se développant en L2. C'est donc dire que certaines habitudes pourraient en quelque sorte passer d'une langue à l'autre. Tel que le rappellent Guthrie & Greaney (1991), l'acte de *littératie* se produit dans un milieu: il s'agit donc d'une action consciente, c'est-à-dire d'un choix personnel qui entraîne des conséquences pour un individu et pour la société. Les activités de *littératie* s'effectuent en effet pour plusieurs raisons, soit la prise d'informations, la participation à la société, l'efficacité professionnelle. En conséquence, afin de savoir dans quelle mesure la *littératie* est pratiquée par les membres d'une même communauté, d'après Green et al. (1994), il faut vérifier ce vers quoi s'orientent ces gens, ce qu'ils acceptent ou rejettent, et la façon dont ils s'engagent en interaction avec le texte. Egalelement, pour comprendre en quoi consiste la *littératie* des apprenants et comment ils deviennent lettrés (*literate*), il faudrait aussi examiner leurs habitudes de *littératie* dans la vie quotidienne.

Rappelons par ailleurs que l'acquisition de la *littératie* et les pratiques de celle-ci sont fondamentalement développées par le biais de l'interaction avec la *littératie* à la maison. Plusieurs auteurs (i.e. Guthrie & Greaney, 1991; Romney et al., 1995) soulignent d'ailleurs l'impact de l'entourage propice à la lecture à la maison, de la disponibilité des livres à la maison, de l'environnement familiales, de l'environnement à l'école et des groupes de camarades. Certains auteurs (i.e. Walberg & Tsai, 1986) notent en outre que les facteurs liés à la socialisation à l'écrit ou à la *littératie* pourraient influencer les habiletés à lire chez certains apprenants.

Ainsi, les habitudes de *littératie* ou les pratiques de *littératie* pourraient être révélées par la fréquence de lecture, le temps consacré à la lecture et les lectures préférées. Etant donné que les habitudes de *littératie* impliquent la dimension sociale, ces premières varient selon la culture ou le contexte particulier. Enfin, il semblerait que l'appropriation de la compréhension en lecture se réalise également au travers des habitudes de lecture.

Conclusion

De ce qui précède, il semblerait que la lecture ne soit pas un simple décodage mais qu'elle constitue un ensemble d'activités de nature diverse et complexe, soit perceptive, linguistique, cognitive et sociale. La lecture,

vue à la fois comme processus cognitif et comme processus social, ne constitue pas une tâche linéaire ou passive puisque le lecteur interagit de façon active avec le texte. Dans cette optique, la compréhension écrite repose sur la capacité du lecteur à se construire une représentation mentale de ce qui est écrit. Cette construction de sens se réalise en effet par le biais de l'interaction entre les unités linguistiques du texte et les connaissances antérieures du lecteur. Dans la perspective socioculturelle, nous avons enfin vu que les activités liées à la *littératie* peuvent influencer la compréhension du lecteur en L2. Ainsi, nous ne pouvons pas négliger les facteurs liés aux attitudes envers la lecture et aux habitudes de lecture.

Références bibliographiques

- Adams, M.J., & Collins, A. (1985). A schema-theoretic view of reading. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3rd ed.) (pp. 404-425). Newark, DE: International Reading Association.
- Adams, M.J., & Starr, B.J. (1982). Les modèles de lecture. *Bulletin de psychologie*, 35, 356, 695-704.
- Alexander, J.E., & Filler, R.C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, R.C., & Pearson, P.D. (1988). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P.L. Carrell, J. Devine & D.E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 37-55). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernhardt, E.B. (1991). *Reading development in a second language: Theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bloome, D. (1986). Building literacy and the classroom community. *Theory into Practice*, 15, 2, 71-76.
- Bloome, D., & Green, J. (1984). Directions in the sociolinguistic study of reading. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (Vol. 1, pp. 395-421). New York: Longman.
- Carrell, P.L. (1990). Rôle des schémas de contenu et des schémas formels. In D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère* (pp. 16-29). Paris: Hachette.
- Carrell, P.L., & Eisterhold, J.C. (1988). Schema theory and ESL reading pedagogy. In P.L.



- Carrell, J. Devine & D.E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 73-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskey, D.E. (1988). Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers. In P.L. Carrell, J. Devine & D.E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 93-100). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eysenck, M.W. (Ed.). (1990). *The Blackwell dictionary of cognitive psychology*. Cambridge: Blackwell Reference.
- Eysenck, M.W., & Keane, M.T. (1990). *Cognitive psychology: A student's handbook*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle. In M. Fayol et al. (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 107-140). Paris: Presses universitaires de France.
- Gaonac'h, D. (1990). Lire dans une langue étrangère: approche cognitive. *Revue française de pédagogie*, 93, 75-100.
- Gaonac'h, D. (1993). Les composantes cognitives de la lecture. *Le Français dans le monde*, 255, 87-92.
- Gaonac'h, D., & Lahmiti-Riou, N. (1989). Psycholinguistique et lecture dans une langue étrangère: activités de compréhension et caractéristiques du texte. In J.-M. Monteil & M. Fayol (Dir.), *La psychologie scientifique et ses applications* (pp. 209-219). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Goodman, K. (1988). The reading process. In P.L. Carrell, J. Devine & D.E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 11-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Green et al. (1994). Constructing literacy in classrooms: Literate action as social accomplishment. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.) (pp. 124-154). Newark, DE: International Reading Association.
- Guthrie, J.T., & Greaney, V. (1991). Literacy acts. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 2, pp. 68-96). New York: Longman.
- Harris, T.L., & Hodges, R.E. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Heath, S.B. (1991). The sense of being literate: Historical and cross-cultural features. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 2, pp. 3-25). New York: Longman.
- Hiebert, E.H., & Raphael, T.E. (1996). Psychological perspectives on literacy and extensions to educational practice. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 550-602). New York: Macmillan.
- Jenkin, H., Prior, S., Rinaldo, R. Wainwright-Sharp, A., & Bialystok, E. (1993). Understanding text in a second language: A psychological approach to a SLA problem. *Second Language Research*, 9, 2, 118-139.

- Langer, J.A. (1988). The state of research on literacy. *Educational Researcher*, April 1988, 42-46.
- Orellana, M.F. (1995). Literacy as a gendered social practice: Tasks, texts, talk, and take-up. *Reading Research Quarterly*, 30, 4, 674-680.
- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voies. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne: Peter Lang.
- Romney, J.C., Romney, D.M., & Menzies, H.M. (1995). Reading for pleasure in French: A study of the reading habits and interests of French immersion children. *The Canadian Modern Language Review*, 51, 3, 474-511.
- Rowe, K.J. (1991). The influence of reading activity at home on students' attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: An application of structural equation modeling. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 19-35.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education* (pp. 33-58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, F. (1988). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (4th ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Snow, C.E. et al. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Street, B.V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swaffar, J. (1988). Readers, texts, and second languages: The interactive processes. *The Modern Language Journal*, 72, 123-149.
- Taylor, R.L. (1995). Functional uses of reading and shared literacy activities in Icelandic homes: A monograph in family literacy. *Reading Research Quarterly*, 30, 194-219.
- Walberg, H.J., & Tsai, S. (1985). Correlates of reading achievement and attitude: A national assessment study. *Journal of Educational Research*, 78, 159-167.
- Weinstein, G. (1984). Literacy and second language acquisition: Issues and perspectives. *TESOL Quarterly*, 18, 3, 471-484.
- Williams, J.D., & Capizzi Snipper, G. (1990). What is literacy? In J.D. Williams & G. Capizzi Snipper (Eds.), *Literacy and bilingualism* (pp. 1-12). New York: Longman.