

N°565, «Lire, comprendre»

Lire et comprendre en langues étrangères

Maria-Alice Médioni

11 décembre 2020



Des stratégies de lecture en langues étrangères, du collège à l'université, transposables à différents niveaux.

Même si, ces dernières années, le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) a mis l'accent plus particulièrement sur la compréhension et la production orales, il n'en reste pas moins que l'activité de lecture et de compréhension de l'écrit reste déterminante, ne serait-ce que pour nourrir les tâches de production orale. Pour autant, la difficulté pour les apprenants reste la même, face à la **nécessité d'accepter de ne**

pas tout comprendre pour réussir à comprendre, et, parallèlement, face à la **construction de stratégies de compréhension fine** des textes. Quelles lectures, donc, pour quels usages ? Quelles stratégies à construire individuellement et collectivement ?

Le CECRL a redonné une priorité à l'oral mais a également insisté sur **l'articulation** avec l'écrit, en compréhension et en production. La lecture et la compréhension de l'écrit ne sont plus seulement requises pour restituer ou communiquer essentiellement des informations, mais constituent des **activités langagières qui vont nourrir une future production orale et écrite**. Les textes proposés sont désormais diversifiés et souvent assortis d'encadrés ou d'illustrations. Les informations apportées par les supports écrits ou oraux composent les ressources nécessaires à l'élaboration de la production requise, qui ne se limite pas aux tâches d'explication de texte ou du commentaire, comme cela a été longtemps le cas. Pour autant, dans la réalité des pratiques, l'explication de texte ou le commentaire continuent à dominer au détriment d'autres propositions de travail.

QUELLES LECTURES POUR QUELS USAGES ?

Je présenterai ici trois types de lecture que j'ai pratiqués, du niveau A1 au C1, en classe d'espagnol, du secondaire à l'université.

- **La lecture documentation**

Dans une conception de la langue comme action, les apprenants se voient proposer aujourd'hui des **dossiers documentaires** qui vont leur permettre d'agir ensemble, de mener des projets communs. Ces dossiers documentaires, thématiques, sont des documents «composites [1]», car constitués de **genres textuels différents** dont la lecture non linéaire n'est guère familière pour les élèves.

Ils sont censés permettre de **prélever les informations** aussi bien culturelles que linguistiques nécessaires pour nourrir une recherche en vue de produire un écrit argumentatif, un exposé, un débat, etc. C'est ainsi que, par exemple, pour élaborer des devinettes à propos des autonomies espagnoles, les apprenants de A1 vont devoir s'approprier et sélectionner les informations pertinentes dans des fiches «composites» présentant les différentes autonomies espagnoles. En B2 (ou C1), pour travailler sur les luttes et les indépendances en Amérique latine, chaque groupe est invité à travailler sur une période historique différente à partir d'une documentation comprenant des textes et des illustrations diverses (gravures, tableaux, photos, affiches, etc.). Il s'agit d'aboutir à une fresque historique où les illustrations deviennent supports pour les interventions orales, nourries par la lecture des documents.

▪ **La lecture littéraire**

Il s'agit ici de la lecture de textes littéraires authentiques que les élèves doivent s'approprier, soit dans un objectif culturel, soit dans le but de produire un objet, par exemple une représentation théâtrale. Je citerai ici plus particulièrement deux projets à propos de *Don Quichotte* de Cervantes.

Dans le premier cas, la lecture sera de l'ordre de l'explication de texte d'un extrait du roman, l'épisode des moulins à vent. Cet exercice, souvent décrié, est néanmoins important du point de vue de la construction des compétences de lecture et d'analyse et de l'accès à des textes que la plupart des apprenants n'iraient pas lire par eux-mêmes. N'oublions pas que le baccalauréat repose encore en grande partie sur le commentaire. Il s'agit de faire de cet exercice un outil de formation de l'esprit critique, dans une démarche qui se veut à la fois une invitation à lire un texte classique et à conscientiser des procédures de lecture, d'analyse et de commentaire, pour tous.

Dans le deuxième cas, la lecture portera sur plusieurs chapitres du même roman pour aboutir, avec des apprenants de 1^{re} tertiaire, à l'écriture du texte d'un spectacle, adaptation bilingue de l'œuvre de Cervantes, pour permettre une représentation ouverte aux non-hispanistes (autres apprenants du lycée et familles des acteurs-auteurs de la pièce). L'écriture (écrire pour aller lire) est ce qui va encourager à la lecture d'un texte difficile rédigé dans une langue du XVII^e siècle magnifique, mais peu accessible pour des apprenants de ce niveau. Pour cela, par exemple, on procèdera à une «**lecture-puzzle**»: les textes peuvent être découpés et les extraits confiés, dans un premier temps, à des groupes différents qui doivent rendre compte ensuite de leur lecture aux autres. Dans un deuxième temps, on constitue de nouveaux groupes composés chacun d'un représentant de chaque groupe d'origine pour un partage des lectures et la construction d'une cohérence. Les groupes initiaux se retrouvent ensuite pour une lecture complète des textes, éclairée par les apports des uns et des autres et qui donne lieu à des échanges riches sur la compréhension et l'interprétation des textes proposés.

▪ **La lecture plaisir**

La lecture n'est certainement pas un plaisir d'entrée de jeu à l'école, surtout quand il s'agit de la lecture de textes littéraires et en langue étrangère. Le plaisir n'est pas un préalable mais une construction, qui s'est effectuée souvent en dehors de l'école, mais qui ne

saurait être réservée à une élite; il réside dans «*la saveur des savoirs*», comme le rappelle Jean-Pierre Astolfi [2]. C'est l'activité désirable. À la question «*qu'est-ce qu'une activité désirable ?*», André Giordan [3] répond : «*Sont "désirables" des situations qui présentent de la nouveauté plutôt que de l'habitude, donnent l'occasion de faire des choix, conduisent à des questions plutôt qu'à des réponses ; des situations où l'individu se sent largement autonome.*»

Elles créent à leur tour le désir et procurent le plaisir de la découverte, de la réussite et du dépassement.

C'est ainsi que ce plaisir pourra d'autant mieux advenir dans des situations complexes comportant à la fois un **enjeu cognitif** (un vrai problème) et un **enjeu identitaire** (l'estime de soi), la **possibilité d'opérer des choix en fonction de ses goûts ou de ses préoccupations**, et des modalités de travail collectives (coaction)).

Deux exemples : le récital poétique et le café littéraire. Dans les deux cas, les apprenants sont confrontés à des situations stimulantes, comportant un défi à relever et une rencontre avec des points de vue différents. L'objectif est de les engager à poursuivre l'aventure de ces lectures peu familières ou longues, et de devenir des lecteurs experts dans la langue étrangère. Les apprenants deviennent alors passeurs de littérature, comme le définit Christian Puren, «*agents littéraires dans le champ social de la littérature, dans une "logique sociale"*» [4].

QUELLES STRATÉGIES CONSTRUIRE ?

Ces différents usages de la lecture nécessitent, de la part des apprenants et des enseignants, des ruptures d'importance, avec une conception de la lecture où il s'agit de tout comprendre, dans le détail, en s'arrêtant sur ce qu'on ne comprend pas, ou de décoder, de repérer simplement des informations dans le seul but de les restituer. Il s'agit au contraire de **mener l'enquête**, en interrogeant les textes, en mettant en relation les différents éléments, de lever les implicites, de se construire une lecture experte en fonction de ce qui est requis. Et, pour cela, il faudra parvenir à accepter, par le biais d'expériences menées conjointement en classe, ce paradoxe essentiel : pour comprendre, il faut accepter de ne pas tout comprendre, comme le fait le lecteur expert qui ne s'arrête pas dans sa lecture à tous les mots dont il ne connaît pas précisément le sens ; apprendre à trouver son chemin dans des documents composites, à mettre en relation des éléments dispersés ; apprendre à chercher les informations pertinentes, à faire des choix et des deuil, par exemple en ce qui concerne l'exhaustivité, dans le cas où confrontés à un dossier, ils doivent répondre à une consigne précise ; se construire, à d'autres moments, une lecture fine des textes par le partage des lectures et la confrontation des points de vue.

Ceci suppose, pour l'enseignant, de **renoncer à des pratiques de compréhension linéaire** et à la recherche des informations traditionnelles (qui, quoi, où, etc.), celles qui sont, bien souvent, les plus difficiles à percevoir dans un premier temps par les apprenants. D'autres outils s'avèrent plus pertinents pour construire le sens d'un texte : la **lecture silencieuse avec questions préalables**, la **lecture mimée**, la **lecture théâtre**, la **lecture rapide**, la **lecture puzzle** [5], etc.

Lire et comprendre représentent un enjeu important dans la construction du sujet, de son autonomie et de son émancipation, en langue étrangère comme ailleurs.

Maria-Alice Médioni

Centre de langues, université Lyon 2, secteur langues du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN)

Bibliographie

Articles de Maria-Alice Medioni :

« Et si on rendait l'exposé interactif ? » *Cahiers pédagogiques* n° 541, décembre 2017

« La corrida. Passer de l'opinion au débat », *Cahiers pédagogiques* n° 401, février 2002

« Articuler le culturel et le linguistique. Les autonomies espagnoles », *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*, Chronique sociale, 2011

Maria-Alice Medioni et Marie-Thérèse Figueroa, « Los molinos de viento », GFEN *25 pratiques pour enseigner les langues*, Chronique sociale, 2010.

« Les Ménines, Don Quichotte... Pour eux aussi ! », *Cahiers pédagogiques* n°402, mars 2002

Maria-Alice Medioni (coord.), « Introduction : Littérature et plaisir de lire », APLV. *Les langues modernes* n° 3, 2010

« La langue, vivante », *Cahiers pédagogiques* n° 510, janvier 2014

Certains de ces articles sont accessibles sur le site de l'autrice : <http://ma-medioni.fr>

[1] Élisabeth Bautier, « Accompagner les élèves dans les nouveaux usages littéraires », *Le Café pédagogique*, 6 décembre 2019.

[2] Jean-Pierre Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, ESF, 2008.

[3] « Vive la motivation », dans *Cahiers pédagogiques* n° 431, mars 2005.

[4] « Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles (modèle) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/.

[5] Henri Bassis, « Cinq outils de lecture », GFEN. *Dialogue, Lire c'est inventer* n° 68, 1989.