

La lecture en classe de langue étrangère

Maria-Alice Médioni
Centre de langues-Université Lyon 2
Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)

« Les jeunes ne lisent plus... ». C'est ce que j'entends dire depuis toujours, aussi loin que je me souviens, mais cette antienne est obstinément vivace aujourd'hui. Pourtant, l'écrit n'a jamais été aussi présent qu'actuellement et la lecture, rarement rendue aussi incontournable, ne serait-ce que *via* les écrans. Cela signifie-t-il qu'il fut un temps où les jeunes lisaient davantage ou n'est-ce qu'une plainte récurrente de la part de... De qui donc, au fait ? De ceux qui lisent beaucoup ou de ceux qui lisent « ce qu'il faut lire » ? Et, par voie de conséquence, que faut-il lire pour être compté parmi ceux qui lisent ?

Force est de constater que la plainte qui ouvre cet article procède davantage de ceux qui possèdent un capital culturel en adéquation avec les attendus de l'Ecole, que de ceux pour qui la lecture ne compte pas parmi les activités les plus familières et prisées, et concerne plus particulièrement les lectures que l'on considère comme légitimes. Pourtant, dans un dossier relativement récent de *Télérama* sur la lecture, Vincent Monadé, le président du CNL (Centre national du livre) à propos d'une enquête IPSOS qu'il a lui-même commanditée, affirme : « *oui, les jeunes lisent ! C'est même le segment de population qui, avec les femmes, progresse le plus selon les résultats de l'enquête* », en précisant : « *la grande force de la bande dessinée, et, au sein de ce secteur, la progression continue du manga et surtout des comics, devenus la nouvelle locomotive du genre* », ainsi que la belle santé « *de la fantasy et de toutes ses déclinaisons* »¹. Même si l'Ecole a maintenant fait une place à la BD, et particulièrement en classe de langue étrangère, il n'en reste pas moins que c'est la lecture « littéraire »² qui demeure la plus « légitime », en oubliant, au passage, que la lecture documentaire occupe également une place considérable dans les tâches demandées aux apprenant·es. Mais, de toute évidence, bien peu nombreux sont les jeunes qui vont aller lire spontanément ce que l'Ecole requiert, et de la façon dont elle conçoit l'activité de lire. C'est donc de la responsabilité des enseignant·es d'amener les apprenant·es vers des genres de texte et un type de lecture dont ils ne sont ni familiers, ni friands, et ce faisant, de développer l'appétence pour des genres de textes nouveaux ou inhabituels pour eux. Et *a fortiori* en langue étrangère...

Les lectures proposées à l'Ecole, en langue étrangère, sont, le plus souvent, des lectures de type documentaire où il s'agit de prélever de l'information à communiquer à d'autres ou pour réaliser une tâche de synthèse, ou bien des lectures plus littéraires, de type réflexif et critique.

Dans le premier cas, les apprenant·es sont confronté·es à des textes informatifs, de type composite, « *composés d'une pluralité de systèmes sémiotiques* »³ dont la lecture ne peut plus

¹ CROM N. (2019) Les Français lisent de moins en moins... de littérature. *Télérama*, 13/3/19.
<https://www.telerama.fr/livre/les-francais-lisent-de-moins-en-moins...-de-litterature%2Cn6164528.php>

² Faut-il préciser que la BD est un genre littéraire ?

³ BAUTIER E. (2019) Accompagner les élèves dans les « nouveaux » usages littéraires. *Le Café pédagogique*. 6/12/19.
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/12/06122019Article637112145391827309.aspx>

être linéaire, et où la difficulté qui réside dans la compréhension, la mise en relation des différentes informations, la sélection des données pertinentes en fonction de la consigne proposée, la structuration des matériaux pour l'utilisation visée, en est de ce fait, augmentée. Ceci nécessite un accompagnement de la part de l'enseignant.e, une guidance⁴, comme la définissent Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi (d'après G. Nunziati) : « *Aider l'élève à construire son questionnement et sa problématique, à se repérer dans sa démarche, à déterminer ses priorités, à gérer ses résultats partiels, à aller au bout des problèmes à résoudre, à émettre des hypothèses sur ses erreurs...* ». C'est ainsi que, par exemple, pour nourrir une réflexion, un débat, un jeu de rôle ou pour créer une fresque historique de plus de 500 ans d'histoire, portée par différents groupes⁵, dans une perspective de partage des savoirs, une documentation sera proposée à un groupe d'apprenant.es de telle façon que le temps imparti pour cette tâche ne permette pas à chaque membre du groupe de consulter l'ensemble du dossier : chacun.e ne peut lire qu'un ou deux textes mais tous les textes seront lus par le groupe. L'objectif est le partage des lectures individuelles en vue de préparer collectivement la tâche requise. Pour ce partage, chacun.e est contraint de prélever dans ce qu'il.elle a lu, ce qui lui paraît important et de synthétiser ses découvertes pour les camarades. Il y aura, inévitablement, des retours au(x) texte(s) pour vérifier une information ou une hypothèse, la préciser, citer un passage, confronter avec les informations apportées par les autres membres du groupe... Au terme de cette étape, les documents auront été beaucoup plus approfondis qu'en situation de lecture du dossier complet par chacun.e avec prise de notes.

De la même façon, pour aboutir à un exposé, activité courante dans la vie de la classe de langue étrangère, il faudra amener le groupe, par le suivi du travail et l'activité réflexive, à se préparer à un renversement de la situation « ordinaire » : expliquer les choses plutôt que de se contenter d'asséner des informations, et pour cela, anticiper les questions qui risquent fort d'être posées par les camarades, en privilégiant non pas les connaissances de type encyclopédique, mais la capacité à parler d'un sujet à d'autres personnes, en tenant compte de leurs réactions et de leurs interrogations⁶. On est loin de la mémorisation d'informations à transmettre, mais davantage sur des compétences de compréhension et d'interprétation de l'information.

Dans le cas de la lecture de type littéraire, force est de constater qu'en classe de langue étrangère, ce qui est proposé dans la majeure partie des cas, sauf dans les sections littéraires, ce sont des extraits d'œuvres, relativement courts, assortis de questions de compréhension. Ce qui n'empêche pas les auteur.es de manuels de suggérer, parmi ces questions, quelques-unes concernant le style de l'œuvre et l'identification du « message » de l'auteur.e ... à partir des 30 ou 40 lignes fournies ! La plupart du temps, les activités proposées relèvent encore largement du cours dialogué et conduisent inévitablement au commentaire, ou à l'instrumentalisation du texte à des fins grammaticales à travers les exercices d'observation, de transformation ou de réinvestissement. On voit mal comment, dans ces conditions, pourrait se « *constituer en eux la*

⁴ DE VECCHI G. et CARMONA-MAGNALDI N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette (p. 130). distinguent guidage et guidance : « *Le guidage empêche la recherche et ouvre sur la dépendance* » parce qu'il balise totalement le parcours des élèves, tandis que "*La guidance favorise la recherche et ouvre sur l'autonomie*" en aidant « l'élève à construire son questionnement et sa problématique, à se repérer dans sa démarche, à déterminer ses priorités, à gérer ses résultats partiels, à aller au bout des problèmes à résoudre, à émettre des hypothèses sur ses erreurs... »

⁵ MEDIONI M.-A. (2018) Luttons et indépendances en Amérique latine. GFEN. *Dialogue*, n° 167, Mettre en valeurS, janvier 2018. En ligne : <http://ma-medioni.fr/article/luttons-independances-amerique-latine>

⁶ MEDIONI M.-A. (2017) Et si on rendait l'exposé interactif ? CRAP. *Cahiers pédagogiques*. Dossier : Les tâches complexes à la loupe n° 541, décembre 2017 (pp. 36-37) <http://ma-medioni.fr/article/expose-ennui-du-magistral-situation-interactive-construction-collective>

libido artistica, l'amour de l'art, le besoin d'art, l'« œil », qui est une construction sociale, un produit de l'éducation »⁷.

Si l'on veut que les jeunes abordent la lecture de textes longs et d'œuvres littéraires, il faut que cette lecture présente un enjeu, qu'elle réponde à des interrogations, y compris sur le « comment c'est fabriqué », qu'elle soit partagée, socialisée, qu'elle s'inscrive dans une pédagogie de projet, qu'elle ait pour objectif de « rendre l'apprenant davantage lecteur », plus gourmand, plus critique⁸.

Je prendrais ici trois exemples, en classe d'espagnol : la lecture régulière de textes poétiques courts, le travail sur une nouvelle et le café littéraire.

La première proposition consiste à offrir à chaque heure de cours un poème court ce qui, au fil des semaines, permettra de constituer un corpus dans lequel les apprenant·es, débutant l'apprentissage de la langue étrangère, pourront puiser pour réaliser ensemble un récital poétique. La récurrence de l'activité de lecture et de compréhension, rendue rassurante par le format court et le travail en groupe, l'étendue du corpus qui oblige à faire un choix, le respect du choix, le fait de « dire » le poème aux autres, sans le lire, lors d'un événement comme l'est un récital poétique, permet une autorisation à, largement facilitée, même pour les plus craintifs et les plus craintives⁹.

Le travail sur une nouvelle comme celle de Julio Cortázar, *Continuidad de los parques*¹⁰ peut faire peur dans un premier temps : conte fantastique où la barrière entre réalité et fiction s'efface, à la fois énigme policière, roman d'amour et fable sur la lecture, c'est un texte court, ramassé, minutieusement construit et tissé, qui absorbe le lecteur, joue avec lui tout en requérant de sa part un effort pour comprendre son fonctionnement et en reconstruire le sens. C'est donc la question de la lecture qui sera privilégiée pour aboutir à un débat à partir de citations à défendre, et à une écriture de synthèse, type « courrier des lecteurs ». Mais pour cela, c'est à un colloque que seront invités les apprenants où ils devront analyser les différentes facettes de l'œuvre, avant de procéder à un « tissage » du texte à l'aide d'épingles et de fils de couleurs : "tirer les différents fils du texte" (le lecteur, l'amour, le suspense, etc.) et pouvoir ainsi s'offrir de nouvelles découvertes sur les procédés stylistiques employés par l'auteur.

Le troisième exemple choisi est celui du café littéraire. Activité sociale de plus en plus prisée, elle contribue au partage des lectures, à l'interprétation, à l'analyse des textes dans le cadre d'un projet, à l'École. Mais parce que l'on est à l'école, justement, ce café littéraire sera organisé de façon particulière : chaque livre sera lu par trois personnes différentes ; il sera moins question de raconter l'histoire et dire si on a aimé ou pas que de faire une présentation

⁷ BOURDIEU P. (2001) Questions sur l'art pour et avec les élèves d'une école d'art mise en question. *Penser l'art à l'école*. Paris : Actes Sud (pp. 35-36).

⁸ MEDIONI M.-A. (2017) Restituer sens et saveur au texte littéraire. APLV. *Les langues modernes*. Dossier : Texte littéraire et enseignement des langues : pratiques de terrain, n° 4/2017 (pp. 42-50) <http://ma-medioni.fr/article/restituer-sens-saveur-au-texte-litteraire-0>

⁹ MEDIONI M.-A. (2014). Des situations complexes dans l'ordinaire de la classe. Version longue de l'article publié sous le titre : "La langue, vivante". In CRAP. *Cahiers pédagogiques*, Des tâches complexes pour apprendre, janvier 2014, n° 510 (pp. 32-34) <https://ma-medioni.fr/article/situations-complexes-ordinaire-classe>

¹⁰ CORTAZAR J. (1970) *Relatos. II Juegos, Continuidad de los parques*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1970, pp. 312-314. Pour le déroulé de la démarche : MEDIONI M.-A. et VION M. (2009) *Continuidad de los parques* (Julio Cortázar) ou "Le texte littéraire... même pas peur !" <https://ma-medioni.fr/pratique/continuidad-los-parques-julio-cortazar-texte-litteraire-meme-pas-peur>

brève de ce qui a intéressé chaque lecteur·trice dans l'œuvre et pourquoi il·elle en recommande la lecture ; le groupe proposera une oralisation (lecture offerte) d'un court extrait, de son choix, soigneusement préparée pour qu'elle soit compréhensible et agréable par les autres (n'oublions pas que l'on est en classe de langue étrangère !) ; la prestation se terminera par une présentation, à propos de cet extrait, des caractéristiques de l'écriture de l'auteur : choix et utilisation du vocabulaire, construction du texte et des phrases, progression du texte, ponctuation...¹¹.

Les choix présentés ici privilégient la question du sens et du plaisir, à travers des situations et des projets qui facilitent l'entrée dans la culture écrite mais n'en sont pas moins complexes, en accordant une importance particulière aux modalités de travail collectives, à l'accompagnement des élèves dans un parcours semé d'obstacles et d'appréhensions, surtout en langue étrangère, et à la réflexivité.

¹¹ On trouvera plus de précisions sur la démarche ici : MEDIONI M.-A. (2014). Des situations complexes dans l'ordinaire de la classe. *Op. cit.*