

Lire en langue étrangère

avec une introduction d'Annie Lhérété

*Inspectrice générale de l'Éducation nationale
Groupe des langues vivantes*

Sommaire

Préface	9
Partie 1 - Aborder la lecture littéraire en langue étrangère	13
Partie 2 - Modalités de lecture : 11 propositions	21
Relevé des capacités travaillées	23
Modalité 1 - Les niveaux de lecture d'un texte ou d'une image	27
Modalité 2 - La lecture par inférences	43
Modalité 3 - La lecture à construire	59
Modalité 4 - La lecture honnête	75
Modalité 5 - La lecture par petits bouts	89
Modalité 6 - La lecture des blancs du texte	103
Modalité 7 - La lecture par mise en voix	117
Modalité 8 - La lecture lexicale	131
Modalité 9 - Le cercle de lecture	145
Modalité 10 - Le carnet de lectures	165
Modalité 11 - Le carnet de mots	173
Annexe	179
Partie 3 - Programmer la lecture d'une œuvre longue	181
Conclusion	193
Répertoire des œuvres étudiées	195
Bibliographie - Sitographie	197
Crédits	199

Préface

À l'heure de l'école du Socle commun et des nombreuses initiatives visant à établir une liaison entre l'école et le collège, entre le collège et le lycée, cet ouvrage est emblématique d'une prise de conscience : la lecture, que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère, est une habileté qui se perfectionne à tout âge et qui conditionne à la fois la réussite et le développement de la personnalité.

Lire en langue étrangère s'inscrit dans le sillage de l'ouvrage de Maryse Brumont – *Diversifier et renouveler les leçons de lecture en cycle III* – destiné aux professeurs des écoles qui ont la responsabilité non seulement d'apprendre à lire en CP mais surtout de vivifier l'envie de lire pour construire de solides compétences de compréhension et d'expression en langue française.

Prenant appui sur la réflexion théorique d'Umberto Eco et sur les travaux en didactique de Catherine Tauvéron¹, Maryse Brumont propose onze modalités de lecture visant à construire la compétence de lecture, à rendre le lecteur autonome, à lui faire goûter le plaisir du texte.

Ces modalités constituent autant de stratégies possibles et novatrices pour le professeur de langue vivante étrangère qui doit créer les conditions d'un transfert de compétences de lecture de la langue maternelle à la langue étrangère.

Les onze modalités de lecture proposées ont été illustrées d'exemples pratiques – en allemand, anglais, espagnol, italien et portugais – par des professeurs de langue qui ont testé ces activités avec leurs élèves. Qu'ils soient tous ici remerciés d'avoir ainsi accepté de nous ouvrir la porte de leur classe et de nous faire partager les choix de parcours littéraires qu'ils ont conçus pour leurs élèves à divers niveaux.

1 Tauvéron Catherine (dir.), *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Hatier, 2002, Collection Hatier Pédagogie.

Ces modalités associent toutes la pédagogie de la compréhension en langue vivante et l'approche actionnelle, mais au-delà, elles ouvrent un espace de dialogue fécond entre les professeurs de lettres et les professeurs de langue vivante étrangère. Comme leurs collègues professeurs de lettres, les professeurs de langue sont à la fois professeurs de communication et passeurs culturels, une mission nourrissant l'autre. Ils sont conscients que l'immersion dans le récit est un sésame qui permet à l'élève, en français comme en langue étrangère, de franchir le niveau seuil, de pousser en fonction de ses goûts et de ses projets personnels une des multiples portes d'entrée dans le monde adulte.

*« La lecture rend un homme complet, la conversation rend un homme alerte, et l'écriture rend un homme précis. C'est pourquoi, si un homme écrit peu, il doit avoir une bonne mémoire ; s'il cause peu, il doit avoir l'esprit vif ; et s'il lit peu, il doit avoir beaucoup de ruse, pour paraître savoir ce qu'il ne sait pas ».*²

Mémoire, vivacité, précision, trois critères que nous retrouvons dans les descripteurs des niveaux de compétences langagières visés en français comme en langue étrangère au collège puis au lycée, trois « frontières » au sens américain du terme pour le professeur de langue.

Annie Lhéréte
*Inspectrice générale de l'Éducation nationale
Groupe des langues vivantes*

2 Bacon Francis (1561–1626), *Essays, Civil and Moral, Of Studies*: « Reading maketh a full man; conference a ready man; and writing an exact man. And therefore, if a man write little, he had need have a great memory; if he confer little, he had need have a present wit: and if he read little, he had need have much cunning, to seem to know that he doth not. »

Partie 2

**Modalités de lecture :
11 propositions**

Relevé des capacités travaillées

Divers moyens d'accès aux textes sont proposés dans les pages qui suivent, ils sont variés et motivants et mettent en jeu un grand nombre de capacités chez les élèves ; le croisement des capacités de lecture favorise la construction de la compétence de lecteur efficient.

Les démarches mises en œuvre dans les différentes modalités impliquent toutes des débats interprétatifs et une conquête de l'autonomie des élèves pour interroger les textes ; elles ont toutes été expérimentées dans les classes.

Le tableau ci-dessous met à jour, pour chaque modalité, les capacités visées (repérées en bleu) et la plupart de celles impliquées dans ces démarches (repérées en noir).

Modalités de lecture	L'élève doit être capable de :
1 Les niveaux de lecture d'un texte ou d'une image	Passer du texte à la compréhension puis à l'interprétation. <ul style="list-style-type: none">• Lire à haute voix sans erreurs ou observer une image.• Prélever des indices.• Inférer à partir de ces indices, donner du sens à l'implicite.• Faire des liens avec soi, avec les autres, avec sa culture.
2 La lecture par inférences	Faire des inférences pour lever les implicites du texte, interroger seul un texte. <ul style="list-style-type: none">• Émettre des hypothèses.• Se poser des questions.• Être curieux.• Ajouter des images à ce qui est lu.• Ajouter du sens à ce qui est lu, inférer.• Affirmer, expliquer, prouver.• Déduire.• Mettre en relation avec soi, les autres, sa culture.

Lire en langue étrangère

<p style="text-align: center;">3 La lecture à construire</p>	<p>Reconstruire un texte dont chaque élève n'a qu'une partie.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observer un texte ou une image. • Prélever des indices visuels, lexicaux, sémantiques ou syntaxiques. • Écouter la parole des autres pour s'intégrer dans la recherche. • Justifier sa position, son opinion. • Affirmer, expliquer, prouver. • Valider l'hypothèse. • Reconnaître son erreur quand on se trompe.
<p style="text-align: center;">4 La lecture honnête</p>	<p>Respecter les droits du texte et connaître les devoirs du lecteur.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire un texte. • Mémoriser les informations. • Les restituer dans l'ordre du texte. • Argumenter, défendre son opinion. • Affirmer, expliquer, prouver. • Revenir au texte le plus rapidement possible et retrouver la référence. • Reconnaître son erreur quand on s'est trompé. • Relire en retrouvant ce qui n'a pas été vu ou retenu.
<p style="text-align: center;">5 La lecture par petits bouts</p>	<p>Compléter en deux temps un texte lacunaire en se servant des indices textuels donnés (maîtrise de la langue).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prélever des indices sémantiques. • Prélever des indices typographiques. • Prélever des indices syntaxiques. • Proposer des hypothèses. • Prélever des indices lexicaux. • Valider les hypothèses en se servant de tous les indices. • Rectifier éventuellement ses hypothèses avec le 2^e texte. • Valider à nouveau. • Confronter son texte avec celui de l'auteur.
<p style="text-align: center;">6 La lecture des blancs du texte</p>	<p>Trouver dans un texte des espaces d'écriture laissés par l'auteur.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire en repérant dans le texte les espaces laissés par l'auteur, inférer. • Proposer des pistes d'écriture pour les blancs repérés. • Argumenter, défendre son opinion, sa proposition. • Affirmer, expliquer, prouver. • Identifier le type de textes ou d'écrits qui pourrait être produit. • Écrire une des pistes trouvées en respectant le type de textes ou d'écrits.

Relevé des capacités travaillées

<p style="text-align: center;">7 La lecture par mise en voix</p>	<p>Interpréter un texte par la mise en voix, seul ou à plusieurs, ce qui demande une bonne compréhension.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire en repérant les voix énonciatives (narrateur compris). • Se partager la lecture selon le nombre de voix trouvées. • Travailler la mise en voix pour la personnaliser. • Interpréter devant les autres. • Comparer les interprétations. • Affirmer, expliquer, prouver. • Évaluer les interprétations. • S'évaluer de façon distanciée. • Justifier son opinion.
<p style="text-align: center;">8 La lecture lexicale</p>	<p>Se servir du classement lexical d'un texte pour confronter sa lecture à celle des autres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Travailler en groupes. • Repérer des mots à classer ensemble sur un plan lexical et non grammatical. • Proposer des noms (termes génériques) pour ces classements. • Justifier ces classements par rapport au texte lu. • Comparer les classements. • Argumenter, défendre son opinion, sa proposition. • Affirmer, expliquer, prouver. • Accepter de changer d'opinion, se décentrer.
<p style="text-align: center;">9 Le cercle de lecture</p>	<p>Par groupe de cinq élèves, donner du sens à un texte lu en jouant un rôle bien défini.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Travailler en groupes imposés. • Jouer son rôle. • Respecter le rôle et le travail des autres. • Prendre appui sur l'écrit pour structurer sa pensée. • Chercher, écouter, proposer. • Comparer les interprétations. • Argumenter, défendre son opinion, sa proposition. • Affirmer, expliquer, prouver. • Accepter de changer d'opinion, se décentrer. • Dessiner. • Relever des mots ou des passages en justifiant son choix. • Faire des liens aussi vastes que possible. • Animer un groupe de discussion. • Proposer des pistes de réflexion.
<p style="text-align: center;">10 Le carnet de lectures</p>	<p>Consigner par écrit la mémoire de ses réactions aux textes lus en variant ses notes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garder la mémoire de ses lectures. • Produire des écrits. • Réagir aux textes lus. • S'exprimer de façon personnelle. • Varier ses entrées dans le carnet.

Lire en langue étrangère

<p style="text-align: center;">11 Le carnet de mots</p>	<p>Consigner par écrit les mots vus en cours de manière structurée.</p> <ul style="list-style-type: none">• Garder la mémoire du vocabulaire abordé en cours.• Produire à l'oral un résumé cohérent à partir de la lecture des mots collectés.• Produire à l'écrit un résumé cohérent à partir de la lecture des mots collectés.
<p>Le débat interprétatif</p> <p>Il intervient dans toutes les modalités ; les capacités qu'il implique doivent donc être rajoutées.</p>	<p>Écouter les autres et intervenir dans une discussion pour donner du sens à un texte lu.</p> <ul style="list-style-type: none">• Oser prendre la parole.• Communiquer en restant dans le débat.• Écouter sans couper la parole.• Rebondir sur ce qui est dit quand il le faut.• Intervenir à bon escient.• Argumenter, défendre son opinion.• Affirmer, expliquer, prouver.• Accepter de changer d'opinion lorsqu'il le faut.

Modalité 1

Les niveaux de lecture d'un texte ou d'une image

Cette modalité de lecture permet de visiter les textes littéraires ou les images, de les analyser, en mettant à jour les étapes de la compréhension et de l'interprétation. Il s'agit de « monter les niveaux de lecture ».

Tous, même les modestes lecteurs, peuvent lire un texte ou une image en disant ce qu'ils voient. Ils peuvent déjà atteindre un premier niveau de lecture, appelé **dénotation**, dès qu'ils savent lire autrement qu'en déchiffrant.

Il est ensuite indispensable de reprendre systématiquement ce qui a été lu ou vu pour dire méthodiquement ce que l'on en a compris. Rappelons-nous que tous les lecteurs ont besoin de passer par cette étape pour atteindre le deuxième niveau de lecture, celui de la compréhension, appelé **connotation**.

Les bons lecteurs que sont les enseignants ne doivent pas sauter trop rapidement la deuxième étape pour aller à l'**interprétation**, troisième niveau de lecture. Si certains élèves suivent, car ils en ont les capacités, les lecteurs les plus faibles restent souvent loin derrière, ne comprenant pas par où on est passé pour atteindre de tels sommets interprétatifs ! Dire en voyant une image d'Elliott Erwitt figurant une petite fille noire se rendant à l'école entre des policiers que cette photo est une illustration de la discrimination raciale aux États-Unis est totalement incompréhensible pour un lecteur moyen. Rien dans la photographie ne permet d'arriver à cette interprétation, il n'y a aucune violence apparente. Il faut alors comprendre ce qui ne relève pas d'évidences sur le cliché, notamment le contexte politique, social, le fait que cette fillette est la première à se rendre dans une école de blancs, qu'elle a été menacée, que le mur sali derrière elle l'a été par des fruits qu'on lui a jetés... Ces étapes de la compréhension doivent être progressives, méthodiques pour s'assurer que tous les élèves perçoivent bien ce qui est dit sur la photographie. Les bons lecteurs qui en ont eu l'intuition la confortent tandis que les lecteurs moins avertis trouvent des marches assurées pour pouvoir interpréter.

Capacités travaillées par les élèves

Capacité visée

Passer du texte à la compréhension puis à l'interprétation.

Capacités impliquées

- Lire à haute voix sans erreurs ou observer une image de façon objective.
- Prélever des indices.
- Inférer à partir de ces indices, donner du sens à l'implicite.
- Faire des liens avec soi, avec les autres, avec sa culture.

Monter les niveaux de lecture

Le professeur trace sur le tableau trois colonnes. Il y notera sous la dictée ce que voient les élèves, puis ce qu'ils comprennent, et enfin ce qu'ils interprètent.

Niveau 1 - La dénotation

La dénotation est le premier niveau de lecture, c'est la description objective d'une image ou la narration objective d'un texte, sans ajout, sans retrait, dans un respect total de ce qui est montré ou écrit. C'est ce que montre l'image en clair, ce qui est représenté ou ce que dit le texte quand on le lit ou quand on le résume. Pour aider les élèves, à la place de « dénotation », on pourra ajouter « **C'est ce que nous voyons** ».

- Le professeur titre la première colonne tracée au tableau : « Dénotation – Ce que je vois ».
- Il guide les élèves pour que dans un premier temps, seule la dénotation soit donnée. Il collecte et note leurs propositions dans la première colonne. À celui qui va vers la compréhension immédiate, il dira « Garde cette idée, on va en avoir besoin tout à l'heure » ou bien « Je note ton idée sur mon bloc-notes, on s'en servira tout à l'heure ». L'élève est pris en considération, les notes présentées au tableau ne sont pas brouillées.

Si nous montons le premier niveau de lecture de grands classiques comme *Le Petit Chaperon Rouge* de Charles Perrault (A), *La Cigale et la Fourmi* de La Fontaine (B), ou bien la photographie *Pétanque* du photographe contemporain Roland Laboye (C), on aura trois lectures fidèles, trois résumés objectifs des fictions, de ce type :

- (A) *C'est l'histoire d'une petite fille qui rencontre un loup ; elle se fait manger par l'animal qui a pris la place de la grand-mère.*

- (B) *C'est l'histoire d'une cigale qui vient demander à manger à une fourmi ; celle-ci refuse.*

- (C) *C'est l'image d'un monsieur aux cheveux blancs, en costume, qui lance une boule de pétanque devant un monument à Héraklès tirant une flèche de son arc. Les*

jambes du monsieur sont pliées, ses pieds sont à l'intérieur d'un demi-cercle tracé sur le sable. Un enfant avec une cagoule blanche apparaît en arrière-plan devant la statue.



Pétanque - Roland Laboye

Niveau 2 - La connotation

La connotation est le deuxième niveau de lecture lié au livre ou à l'image, c'est le lieu des inférences et de la subjectivité. C'est ce que l'on peut voir à travers le texte ou l'image ; ce qui n'apparaît pas directement mais qui est présent néanmoins. On peut aider les élèves en ajoutant que la « connotation », « **C'est ce que nous comprenons** ».

- Le professeur titre la deuxième colonne tracée au tableau : « Connotation – Ce que je comprends ».
- Il conduit ses élèves vers le niveau de compréhension : il s'appuie pour cela sur la répétition de « On comprend » ; ce cadrage est essentiel pour les lecteurs qui ont besoin d'être accompagnés pas à pas pour construire leur compréhension du texte. Sans ce guidage systématique, attentif à tous les

Lire en langue étrangère

mots du texte, ils sont perdus. À chacune des étapes du texte ou devant chaque image, le professeur interroge donc : « Et là ? Qu'est-ce qu'on comprend... ? »

- Le professeur note les réponses dans la deuxième colonne du tableau.

À partir de nos exemples, on peut connoter :

– (A) *Le Petit Chaperon Rouge désobéit à sa mère et son imprudence lui coûte la vie. C'est au lecteur de comprendre que le Petit Chaperon Rouge désobéit, le mot n'est jamais écrit dans le conte. De même, il n'est jamais question d'imprudence, les deux mots ne sont pas employés. Mieux encore, si la lecture du conte va jusqu'à sa morale, il est question de prédateur humain sur les jeunes filles « surtout jolies et bien faites ». Au lecteur de comprendre que le conte d'avertissement parle de viol, mot, bien entendu, jamais écrit. Les bons lecteurs comprennent seuls, les autres se demandent d'où leurs camarades sortent ces idées !*

– (B) *La fourmi refuse son aide à la cigale parce que la cigale a été trop insouciant pendant l'été. Elle n'a pas su faire des provisions comme la fourmi.*

Ici encore les mots qui guident la compréhension ne sont pas écrits dans la fable. Même le refus de la fourmi d'aider la cigale est une inférence à traduire : « Vous chantiez, j'en suis fort aise, et bien dansez maintenant ». Les mots « chanter », « danser » n'ont aucun rapport avec : « Je refuse de vous aider, allez ailleurs et peu m'importe votre sort. »

On comprend le fossé qu'il peut y avoir entre les bons lecteurs capables de traduire en inférences les implicites inscrits dans la langue du texte et les lecteurs démunis, loin de cette culture du double langage littéraire.

– (C) *L'homme est âgé, il est un peu raide sur ses jambes pliées. Il joue pourtant, bien appliqué, élégant, devant la statue d'Héraklès, jeune homme puissant, dans toute la force de la jeunesse. L'enfant est la troisième génération représentée sur la photo. Le lecteur non averti aura du mal à prélever ces indices fins et à leur donner du sens.*

Niveau 3 – L'interprétation

L'interprétation est le troisième niveau de lecture, d'ordre culturel, extérieur au livre ou à l'image. Le texte ou l'image peuvent être mis en réseau, reliés à d'autres œuvres, à un thème, à un courant esthétique, culturel, philosophique... Ils peuvent être analysés par rapport à l'œuvre de l'auteur... Le niveau interprétatif peut être éclairé par la question « À quoi cela nous fait-il penser ? »

- Le professeur titre la dernière colonne tracée au tableau : « Interprétation – À quoi cela me fait-il penser ? »
- Il guide les élèves vers le niveau d'interprétation et note leurs propositions. Avec les lecteurs peu assurés, ce niveau doit absolument passer par leur

propre expérience, leur vécu direct, celui de tous les jours : « En quoi ce livre, cette histoire, cette image parlent de moi ? » Un commentaire de type : « Chez moi... Moi, j'ai... Dans ma classe... » sera déjà une amorce interprétative à prendre en compte même si elle semble de peu de prix ; entendre dire après lecture de Hansel et Gretel en 6^e « Ma grand mère aussi fait du pain d'épices » ne mérite pas une longue discussion mais, pour l'enseignant averti, signifie que l'élève fait des liens entre le livre et lui, c'est une première étape dans l'appropriation littéraire qu'il ne faut pas refuser.

L'interprétation de nos trois exemples peut donner :

- (A) *Dès qu'elles sortent, les jeunes filles sont menacées par des dangers terribles, il leur faut faire très attention. Certains mâles sont prêts à tout. C'est une leçon de morale.*

Les élèves même jeunes comprennent la terrible morale de ce conte au point d'entendre de jeunes garçons ajouter en classe : « Il parle des filles, Perrault, mais il peut aussi parler des garçons » ou bien encore, cette interrogation inquiète qui fait des liens pertinents avec l'actualité télévisée : « La fille qu'on voit partout sur les affiches, c'est un Petit Chaperon Rouge ? »

- (B) *Le texte fait l'éloge du travail et critique l'insouciance et la légèreté des imprévoyants. À l'époque de son écriture, les conditions de réception de l'œuvre sont différentes de celles d'aujourd'hui : les privilégiés ne travaillent pas. C'est une critique sociale.*

Les élèves plus âgés verront un lien de la fable avec leur époque qui voit se heurter des conceptions différentes de la vie : 35 heures hebdomadaires ou « travailler plus pour gagner plus » ? Certains élèves de collège y ont vu la précarité des artistes, le rôle des artistes et des mécènes dans la société, le statut des intermittents du spectacle.

- (C) *L'image est une scène de rue ou de square assez banale dans le Sud de la France. Elle associe trois âges et trois moments de la vie : l'enfance, la force de l'âge, la vieillesse. En montrant l'homme âgé qui tente toujours de pratiquer son sport favori, elle ajoute une nostalgie du temps qui fuit et une image de la vieillesse contre laquelle on peut tenter de lutter mais le corps, par le contraste avec l'Hercule, témoigne de ses limites.*

Ce document est aussi une œuvre d'art qui témoigne d'une pensée existentielle car l'image renvoie à notre propre vie, à notre conscience du temps qui passe. C'est une invitation à « cueillir les roses de la vie » comme Ronsard nous le proposait en son temps et plus loin encore dans l'histoire c'est le Carpe Diem des Romains. Plus proche de nous, c'est le temps libre dont il faut profiter, les RTT, les vacances... Les élèves y verront les divers âges de la vie à travers leurs familles, leur généalogie.

Bilan

- Nommer avec justesse, chercher le mot adéquat pour dire ce que l'on voit, est une opportunité lexicale de premier ordre. À propos de la coiffure d'un enfant dans une gravure de Gustave Doré, des jeunes élèves ont dit : « Il a quelque chose sur la tête, un chapeau, un bonnet, des frisettes, non, une toque, comme les Russes, une chapka ».
- Associer dénnotations et connotations en deux colonnes d'un tableau est une incitation à construire une lecture ordonnée. S'obliger à classer ses remarques invite à acquérir des méthodes de travail précieuses pour la suite de la scolarité.
- Lorsque les contenus des trois colonnes alimentées avec pertinence sont disposés en trois paragraphes avec alinéas, lorsqu'on a pris soin de présenter l'image avant de recopier les trois paragraphes, pour peu que l'on conclue par une opinion personnelle, on obtient un commentaire ordonné qui prépare au baccalauréat !
- Si l'enseignant propose la lecture d'un album, il sera attentif au fait que, contrairement à ce que l'on pourrait croire, les images ne sont pas toujours une aide pour les lecteurs ; elles lui compliquent même parfois la tâche quand elles contredisent le texte ! Il y a dans les illustrations des difficultés de même nature que celles qui parsèment les textes. C'est un nouveau codage à décrypter qui dérouté certains lecteurs plutôt faibles : les couleurs, les plans choisis, les représentations des décors et des personnages... tout fait sens et contribue à un dialogue entre texte et images. Nos lecteurs ont besoin d'être guidés pas à pas pour cheminer dans ces grands albums.

Prolongements

- Lister ce que l'on voit en étant précis, en situant ce qui est vu (notion de premier plan, deuxième plan... ou de paysage/décor et personnages), permet à l'élève de travailler méthodiquement d'autres capacités d'observation, à traduire cette fois par l'écrit.
- « Monter les trois niveaux de lecture » est un outil très efficace et pertinent pour analyser en histoire des arts les reproductions iconographiques des œuvres.
- Pour la rédaction des traces écrites, en prolongement de la lecture, l'enseignant peut conseiller à ses élèves d'utiliser l'outil DRAS : *Déplacer, Remplacer, Ajouter, Supprimer* des mots ; en amont de la séquence, on explique aux élèves le principe du DRAS puis on les invite à peaufiner leurs textes de façon systématique sur le cahier de brouillon ¹.

¹ Voir Brumont Maryse, *Objectif Français, le guide malin pour réussir ses devoirs*, Fiche C9, page 157, CRDP Aquitaine, 2006.

Monter les niveaux de lecture en cours de langue

Allemand

Texte Jacob et Wilhelm Grimm, *Kinder- und Hausmärchen*, « *Die drei Sprachen* », 1812.²

Niveau Lycée B1/B2

Lors de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, la fréquentation de textes authentiques permet à l'élève non seulement de construire de solides compétences communicatives mais aussi de lui donner le goût de la lecture et de l'entraîner à la lecture autonome. Toutefois l'accès au texte littéraire en langue étrangère nécessite un véritable accompagnement. Le conte populaire *Die drei Sprachen* des frères Grimm est particulièrement approprié à cette entrée dans la littérature étrangère, car il constitue une métaphore du parcours – quasi initiatique – du lecteur pour accéder au sens du texte. Ce conte correspond également à une thématique de l'option *Littérature étrangère en langue étrangère - Parcours initiatique* et se prête au « montage » de différents niveaux de lecture.

Niveau 1 - L'élève « collecteur »

La première lecture, silencieuse, est une phase objective de repérage, dans laquelle l'élève collecte les indices. Le professeur donne une tâche précise à chaque lecteur :

- lister les personnages principaux (père, fils/chiens, grenouilles, oiseaux), secondaires (serviteurs, châtelain, cardinaux) ;
- repérer la structure du texte (1^{re} partie : relation père-fils / 2^e partie : le départ du fils dans le monde / 3^e partie : le voyage à Rome).

Il s'agit bien ici de la dénotation des éléments porteurs de sens en vue de construire la compréhension.

Niveau 2 - L'élève « bâtisseur »

Le deuxième niveau de lecture fait appel à l'expérience du lecteur, à sa sensibilité à la langue et à sa réceptivité au texte, tout comme le fils est sensible à la langue des animaux et est réceptif à leur message. Cette étape de la connotation va révéler le sens profond et les non-dits. Dans cette perspective d'appropriation, le professeur oriente la lecture par des tâches différenciées.

- La relation filiale :
 - les moments de rupture entre le père et le fils (3 ruptures / 3 ans / 3 apprentissages conduits par 3 maîtres) ;

² Voir en annexe page 179 la présentation des textes proposés pour l'allemand.

Lire en langue étrangère

- la nouvelle relation filiale : « ... *der Burgherr sagte, er wollte ihn an Sohnes Statt annehmen...* ».
- La désignation du fils :
 - 1^{re} partie : *der Sohn / der Junge / verlorener Mensch / dieser Mensch* ;
 - 2^e partie : *der Jüngling / an Sohnes Statt* ;
 - 3^e partie : *der junge Graf / der heilige Papst*.
- La relation figures animalières-fils :
 - *die Hunde / wilde Hunde / bellende Hunde / «...die Hunde haben mir in ihrer Sprache offenbart...»* ;
 - *die Frösche / «...als er vernahm, was sie sprachen...»* ;
 - *die Vögli / zwei schneeweiße Tauben / ein göttliches Wunderzeichen / «...die Tauben redeten ihm zu, daß...» / «...die zwei Tauben [...] sagten ihm alles ins Ohr.»*

Niveau 3 - L'élève « passeur »

La compréhension du texte autorise à présent l'élève à construire des passerelles avec le monde et à élaborer pour lui-même ou ses pairs le message du conte, d'autant que l'identification du lecteur avec le personnage du fils est spontanée. La phase d'interprétation peut amener collectivement les élèves à verbaliser ce parcours initiatique : mort du fils légitime, le père ayant ordonné à ses serviteurs de le tuer. La clé de la renaissance du fils passe d'abord par la langue des chiens, puis par sa quête initiatique : « descente aux enfers » dans la tour et remontée avec le trésor réel et symbolique, il retrouve un père. La révélation de sa destinée se concrétise dans la langue des grenouilles et des oiseaux et le fils transfiguré devient « Saint-Père ».

Une autre interprétation pourrait cibler le rôle des langues dans la compréhension du monde et l'épanouissement personnel. Autant de pistes à exploiter à partir des différents niveaux de lecture !

Anglais

Texte Roald Dahl, *Boy*, 1984.

Niveau Lycée B1+/B2

Bien que la lecture en continu ne soit évidemment pas inconnue des élèves de lycée, très peu se sont aventurés seuls à lire en version originale.

L'accompagnement s'avère indispensable pour aider le groupe classe à « prendre pouvoir »³ sur ce texte qui les impressionne et en franchir sans se décourager les différents niveaux de lecture. *Boy*, écrit par Roald Dahl à l'âge de 68 ans, se prête aisément à cette modalité de lecture : en moins de deux cents pages illus-

3 V. Péan, M. Renard, « Le plaisir de lire : prendre pouvoir sur un texte classique », *Les langues modernes*, n° 3, 2010, Revue de l'APLV.

trées par des photos et des croquis de son ami Quentin Blake, l'auteur fait le récit des événements marquants de son enfance dont il est tour à tour victime et héros ⁴. Beaucoup d'anecdotes sont amusantes, certaines sont tristes, quand d'autres sont tout à fait sordides.

Niveau 0 - "*I suppose this book is about...*"

Avant toute lecture, les élèves échangent leurs premières impressions à partir de la couverture ⁵ et de la quatrième de couverture, aux illustrations très colorées. Il s'agit de collecter et de consigner ces impressions, surtout si elles sont négatives (les élèves ont souvent le sentiment de tenir un livre pour enfants), afin de les revisiter une fois le livre étudié.

Niveau 1 - "*Read and...*"

Les premiers chapitres étant très courts, il est possible de lancer la lecture individuelle silencieuse en classe. Pour aider les élèves à accepter de ne pas tout comprendre, les consignes peuvent être alors ciblées sur une microtâche à accomplir afin de dédramatiser cette première confrontation au texte. Par exemple :

- "*Read and build the Dahl's family tree*" ;
- "*Read and pick out which places Roald Dahl's father and uncle went after they left Norway. Place your answers on your map.*" Cette carte de l'Europe pourra être complétée lors de la lecture des chapitres *Going to Norway* et *The magic island*, où Roald Dahl raconte par le menu l'expédition que représentait leur voyage du Pays de Galles vers une petite île norvégienne tous les étés pour des vacances en famille.

Niveau 2 - "*I think, I understand that...*"

Dans *Boy*, Roald Dahl dresse notamment le portrait d'une vieille femme horrible, Mrs Pratchett, propriétaire du magasin de bonbons du village où il a grandi. Les élèves peuvent montrer ce qu'ils ont compris de cette mégère, « *an old hag* », en dessinant son portrait. Il est alors très intéressant de laisser la classe choisir le portrait le plus ressemblant.

Dans cet exemple, le retour au texte prend toute sa légitimité et fait accéder les élèves à une compréhension fine et détaillée, aboutissement d'une construction collective du sens.

Niveau 3 - "*I would say that on the whole this book shows...*"

La classe peut être amenée à réfléchir sur les raisons qui ont poussé Roald Dahl à choisir telle ou telle anecdote (notamment deux qui sont à peine soutenables : le récit d'un accident de voiture et celui d'une opération sans anesthésie). Les

⁴ Programme cycle terminal, *Mythes et Héros*, BO du 30 septembre 2010.

⁵ Exemple d'édition : Roald Dahl, Illustration Quentin Blake, *Boy*, Puffin books, 1984.

Lire en langue étrangère

réponses semblent converger vers un même point : l'enfance rocambolesque de Roald Dahl a contribué à faire de lui un écrivain. Dans le chapitre *Chocolates* le lecteur découvre par exemple ce qui lui a fourni trente ans plus tard la matrice de *Charlie and the Chocolate Factory*.

La lecture de *Boy* semble bien correspondre à la première thématique du programme de littérature étrangère en langue étrangère : *Je de l'écrivain et jeu de l'écriture*⁶, Roald Dahl se défendant d'avoir écrit une autobiographie.

Aussi apparaît-il intéressant de faire revenir les élèves à leurs premières impressions ("It's a book for children!") afin de mesurer ensemble le chemin parcouru du niveau 0 au niveau 3.

Espagnol

Texte Gabriel Garcia Marquez, *Cien Años de Soledad*, 1967.

Extrait Texte prélevé au début du chapitre n°12 de « [...] *uno de tantos miércoles llegó a Macondo y almorzó en la casa el rechoncho y sonriente Mr Herbert.* » à « *Tantos cambios ocurrieron en tan poco tiempo que, ocho meses después de la visita de Mr Herbert los antiguos habitantes de Macondo se levantaban a conocer su propio pueblo.* »

Niveau Lycée A2+/B2

Il s'agit dans cet extrait de *Cien Años de Soledad* de Gabriel Garcia Marquez de l'arrivée de M. Herbert à Macondo et des changements qui en découlent pour le village au point que (et c'est la fin du texte suggérée) « *los antiguos habitantes de Macondo se levantaban temprano a conocer su propio pueblo* ».

La voix narrative qui adopte le point de vue innocent des habitants facilite « l'entrée » des élèves en dénotation ; indices d'ordre lexical et description finale des conséquences de l'arrivée de M. Herbert permettent ensuite d'accéder au sens profond des péripéties pour déboucher sur un riche éventail de thèmes de réflexion dans la partie interprétation.

Il est évident qu'avant de proposer la lecture aux élèves, une série de mises au point géographiques (la Colombie), lexicales (*gringos*), économiques (compagnie bananière)... est nécessaire afin de faciliter l'entrée dans ce texte.

Niveau 1 - La dénotation

Le texte étant à peu près linéaire, les élèves peuvent lister chronologiquement les événements. Le professeur ayant précisé que le chemin de fer vient juste d'atteindre Macondo, les élèves voient qu'un étranger arrive dans un village. Invité par un habitant il semble se régaler des bananes qu'on lui présente et les

⁶ Programme cycle terminal, *Je de l'écrivain et jeu de l'écriture*, BO du 30 septembre 2010.

étudie attentivement. Puis il part à la chasse aux papillons et plus tard d'autres étrangers arrivent, de plus en plus d'étrangers, et le village se transforme complètement... À partir de leurs relevés, les élèves doivent être capables de faire un résumé factuel de l'histoire à l'oral (niveau A2 +).

Niveau 2 - La connotation

La voix narrative éludant les connecteurs de cause ou de conséquence et à la lumière de la description finale, les élèves sont conduits à se demander ce qui se passe réellement, on peut donc les amener à formuler des questions.

Dans un premier temps, l'action de M. Herbert est remise en perspective. Le relevé du champ lexical de la recherche scientifique et de l'agronomie aide à déceler, dans la première partie du texte, une étude préliminaire à l'implantation d'une culture intensive de bananes.

Les catégories socio-professionnelles apparaissant dans la deuxième partie permettent de comprendre l'organisation de la Compagnie bananière.

Enfin des expressions comme « *tenían algo que ver con la guerra* » et « *invasión tan tumultuosa e intempestiva* » provoquent la réflexion sur l'attitude des étrangers vis-à-vis des natifs, leur comportement comme « en pays conquis », leur refus de s'intégrer ; ce niveau-là de lecture met en œuvre des compétences de niveau B1/B1 +.

Niveau 3 - L'interprétation

Le sens du texte étant clair pour tout le monde, l'interprétation peut être confiée à des groupes traitant de points différents en fonction de leur sensibilité et de la section à laquelle les élèves appartiennent.

Citons par exemple les sentiments des habitants de Macondo, balançant entre la curiosité, la crainte et l'espoir (« *si no eran más que filántropos* »).

Puisque tout est arrivé après l'ouverture de la ligne de chemin de fer, un groupe peut réfléchir aux conséquences humaines du progrès technologique ou scientifique.

En série économique et sociale, les élèves sont armés pour étudier la critique sous-jacente de l'exploitation des ressources naturelles d'une région ou d'un pays ou bien du clivage social dans les pays en voie de développement.

En section littéraire, le style narratif de ces pages, le sens du merveilleux peuvent également stimuler l'intérêt des élèves, on accède ici au niveau B2.

Comme on le voit, un texte, aussi foisonnant soit-il, peut être « défriché » par blocs du plus simple au plus subtil afin de libérer la parole et la créativité de l'élève une fois que la compréhension est bien assise.

Remarquons en conclusion à propos de ce texte qu'il pourrait tout aussi bien se prêter à une lecture par inférences (voir modalité 2 page 43).

Italien

Texte Niccolò Ammaniti, *Io e te*, 2001.

Extrait Chapitre 2 : de « *Quando il primo giorno di scuola...* » à « *... si agitavano cento zampette da insetto.* »

Niveau Lycée B1/B1-B2

Niccolò Ammaniti (1976) débute en 1994 avec *Branchie* titre qui fait écho à ses études de biologie. En 1995, il publie avec son père professeur de psychopathologie à l'Université La Sapienza de Rome *Nel nome del figlio*, essai sur les problèmes de l'adolescence. Il est alors chef de file du mouvement *Cannibale* du nom de l'anthologie *Gioventù cannibale* publiée en 1996 par de jeunes écrivains dits « *Cannibales* », qui voulaient remettre en question le caractère conventionnel de la littérature dominante. Il se fait connaître du grand public avec *Non ho paura* (2001), Prix Viareggio, adapté au cinéma par Gabriele Salvatores en 2003. En 2007 le prix Strega lui est décerné pour *Come dio comanda*, adapté au cinéma par Gabriele Salvatores en 2009.

Dans *Io e te*, Lorenzo, adolescent tourmenté, renfermé, s'invente « *una settimana bianca* » avec des amis. Il passe en réalité sa semaine enfermé dans la cave de son immeuble, loin de la réalité et de toute forme de contraintes. Il se sent parfaitement à l'aise dans sa retraite jusqu'au jour où sa demi-sœur Olivia - jeune femme « *borderline* » et très fragile - le découvre. Tous deux vont, au bout du compte et après un refus initial de Lorenzo, s'appivoiser mutuellement. La rencontre entre Lorenzo et Olivia, dont le comportement rappelle son frère à la réalité du monde environnant, permettra au jeune protagoniste de sortir de son isolement et le conduira vers une forme de maturité et d'acceptation de la vie comme elle est. *Io e te* peut être qualifié de roman de formation.

Étape 1 - La dénotation

Les élèves travaillent en binômes. Ils utilisent des surligneurs de différentes couleurs pour répondre aux consignes données par le professeur. Au cours de cette première étape, il s'agit de repérer **ce qui se voit** (l'explicite) lors d'une première lecture. Le professeur peut demander, par exemple, de surligner en vert les différents personnages mentionnés, en jaune le ou les lieux, en rose les excuses imaginées par le protagoniste pour ne pas se rendre en classe...

Les relevés sont mis en commun au tableau et validés.

Étape 2 - La connotation

Les élèves relisent le texte, toujours en binômes. Ils utilisent à nouveau le codage couleurs pour surligner les mots qui leur semblent essentiels dans les séries de phrases interrogatives.

Devraient émerger les expressions :

- « *Chi aveva deciso che quello era il modo giusto?* »
- « *Non si poteva vivere diversamente?* »
- « *Perché mi lasciavano in pace.* » / « *Perché dovevo essere uguale agli altri?* »
- « *Perché non potevo vivere per conto mio?* »

La vérification et la mise en commun conduisent à la mise en évidence du thème de la différence.

Les binômes, toujours au moyen du codage couleurs, devront alors retrouver :

- les mots ou expressions utilisés par le narrateur pour définir ses camarades ; exemples : « *il pianeta ostile, i predatori....evoluti e aggressivi (che) si muovevano in branco...* » ;
- les actions conduites par « *i predatori* » face à une personne « différente » ;
- les solutions trouvées par le narrateur pour se protéger des « *predatori* » ; exemples : « *imitare i più pericolosi / mettere le stesse cose che si mettevano gli altri / avere un motorino...* » ;
- les éléments mettant en évidence qu'en fin de compte le narrateur n'est pas satisfait de son « exercice de mimétisme » ; exemples : *farsa* / « *il solco profondo* » / « *da solo ero felice, con gli altri dovevo recitare...* »

Étape 3 - L'interprétation

La réflexion menée au cours des étapes 1 et 2 alimente un débat interprétatif : chacun peut réfléchir et donner son point de vue sur des aspects du texte et aller au-delà du texte.

Exemples :

- l'importance et l'intérêt de la série des phrases interrogatives ;
- le choix de l'auteur d'utiliser des mots forts comme : *pianeta ostile / predatori / carcere...* ;
- la métaphore de la mouche « inoffensive » qui devient une guêpe.

On pourra dans un second temps élargir le débat en s'interrogeant par exemple sur des questions comme : Est-il facile d'être différent ? Un adolescent peut-il se démarquer facilement du groupe ? Qu'est-ce qu'être différent ?

Prolongements

Cette modalité peut s'inscrire dans un parcours portant sur la notion *Sentiment d'appartenance* : *singularités et solidarités* des programmes de seconde (problématique : l'appartenance au groupe, entre affirmation de soi et conformisme, les jeunes et le groupe).

Ce texte pourra être mis en réseau avec des extraits de :

- Stefano Benni, *Achille più veloce*, 2003.
- Paolo Giordano, *La solitudine dei numeri primi*, 2008.

Lire en langue étrangère

- Paola Mastrocola, *Una barca nel bosco*, 2004.
- Paola Mastrocola, *Più lontana della luna*, 2007.

Portugais

Texte Chico Buarque de Hollanda, *Apesar de Você*, 1970.

Niveau Lycée B2

Apesar de Você (*Malgré toi* en français) est une chanson brésilienne de Chico Buarque de Hollanda qu'il compose en 1970 en pleine dictature militaire. Le texte se prête à deux niveaux de lecture pour autant d'interprétations.

Niveau 1 - La dénotation

Après audition puis lecture silencieuse des paroles, le professeur invite ses élèves à dégager un premier niveau de lecture tel qu'il s'offre à la compréhension immédiate d'un lecteur ou d'un auditeur.

Dans une première approche du texte faisant la part belle à la dénotation, il est à l'évidence question des déboires conjugaux d'un « je » lyrique prêt à en découdre avec une épouse autoritaire. Un premier groupe d'élèves peut collecter les termes illustrant l'autoritarisme et l'intransigeance de l'objet du désamour du chanteur (« *você é quem manda/falou, tá falado/não tem discussão* »), tandis qu'un second procède à un relevé lexical en prise avec l'exaspération, la tristesse ou l'humiliation dont le sujet poétique est la proie (« *este meu sofrimento vou cobrar com juros* », « *cada lagrima rolada/nesse meu penar* »).

Les réponses des élèves sont collégalement recueillies et retranscrites au tableau. Une citation d'une courte réflexion de l'auteur au cours d'un interrogatoire, mené par les censeurs du régime du gouvernement Médici, fera office de point d'articulation entre les deux niveaux de lecture du texte. Chico Buarque avait défini en ces termes le « toi » de la chanson : « C'est une femme qui aime commander, particulièrement autoritaire ».

Niveau 2 - La connotation

La stratégie de conquête du deuxième niveau de lecture lié à la connotation s'échafaude à partir des mots-clés de la citation : « commander » et « autoritaire » ; en d'autres termes : un verbe et un corollaire sémantique qu'un groupe tente de contextualiser dans la chanson. Un deuxième groupe d'élèves s'attache au décryptage du vers suivant : « *Toi qui as inventé cet État* »⁷. Le mot « État », en initiale majuscule dans la première strophe, donne le « la » de ce deuxième niveau de lecture. Le mot charnière d'inférences multiples, point d'ancrage

⁷ « *Você que inventou este Estado* ». S'agit-il de l'état dans lequel se trouve le sujet poétique, voire tout le pays ? Ou bien accuse-t-il le régime d'avoir créé un État qui n'est plus le Brésil, mais autre chose, un pays où règne l'obscurantisme (« *toda a escuridão* ») ?

d'une nouvelle approche du texte, vient d'être identifié. Après avoir relevé les termes permettant cette deuxième lecture (*proibir / reprimido / impunemente*), la classe entière travaille sur les caractéristiques du régime militaire dans la chanson et sur les souffrances d'un peuple incarné par le « je » poétique. L'individu qui affleure en première lecture s'oppose également à la dimension collective d'un peuple opprimé en marche vers la liberté (« *a minha gente [...] anda falando de lado e olhando pro chão* » / « *a gente se amando* » / « *nosso coro* »), ce que les élèves pourront décrypter dans une nouvelle piste de lecture.

Niveau 3 - L'interprétation

Un troisième niveau de lecture met l'accent sur la résolution d'une crise identitaire entre les deux parties en conflit. Porteuse d'une promesse de lendemains meilleurs, la fin du texte convie le lecteur à plusieurs extrapolations sur le devenir d'un pays, fait de paix et de justice, à l'évocation duquel se livrent les élèves, en contrepoint du thème de la dictature militaire et de la censure que celle-ci imposait aux artistes de son temps. Enfin, l'interprétation du premier degré de lecture du texte (rapporté au conflit conjugal) peut être à son tour explorée dans une perspective thématique élargie.

Partie 3

Programmer la lecture d'une œuvre longue

L'élaboration d'une grille de programmation

Toutes les modalités de lecture présentées dans cet ouvrage concernent des lectures plutôt courtes. Mais le professeur doit aussi étudier des textes plus longs comme des nouvelles, des romans ou même plusieurs textes comme un recueil de poèmes. Les différentes modalités de lecture peuvent contribuer à l'organisation de ce travail.

Étape 1 - La sélection des textes d'une œuvre (recueil ou roman)

Le professeur sélectionne les textes qu'il veut étudier dans l'œuvre choisie :

- dans un roman : il sélectionne les passages qu'il veut étudier parce qu'ils sont d'un intérêt majeur et les distingue de ceux qui seront lus personnellement par les élèves ; il doit vérifier que cette lecture a été faite, soit en demandant à un élève de reformuler, soit en résumant lui-même le passage ;
- dans un recueil de poèmes ou de nouvelles : il sélectionne ses textes sans obligation de faire lire l'ensemble par les élèves.

Étape 2 - L'élaboration du plan de travail

Le professeur utilise le tableau vierge des modalités, il y porte les textes qu'il a retenus : comment choisir pour chacun la modalité qui convient ?

Ce n'est qu'en pratiquant les modalités qu'on se les approprie vraiment et que l'on peut alors très vite pressentir celle qui conviendra le mieux pour un texte donné. Dans la phase initiatique, le professeur pourra s'appuyer sur les critères et conseils suivants pour arrêter ses choix.

- **Les niveaux de lecture** sont l'apanage du professeur qui se prépare à l'étude du texte mais il ne demande pas à tous ses élèves de monter les trois niveaux ; cette étude, menée à l'oral, n'est envisageable qu'avec les plus grands, l'exercice par écrit est adapté au collège comme préparation au commentaire organisé. Si l'enseignant travaille avec des « petits lecteurs », il vise les deux premiers niveaux sur les textes et les images pour s'assurer de leur bonne compréhension ; il pourra tenter d'avancer le troisième niveau en partant de leur expérience personnelle.

Lire en langue étrangère

Les textes ou les images qui se prêtent à cette modalité sont des documents qui offrent des « résistances », des pluralités de sens.

- **La lecture par inférences avec l'outil « *Comment se fait-il que... ?* »** est utilisée pour avancer pas à pas dans un texte qui est chargé d'implicites, de double sens, de leurres ou d'obscurités cultivées par l'auteur. En poésie, il constitue un outil de base.
Le texte ou l'extrait doit être court, par exemple un poème, un extrait de roman...
- **La lecture à construire** répond à un travail sur les indices à repérer et à organiser. Elle repose sur des textes charpentés tant sur le plan des connecteurs que des idées. Elle motive aussi les classes amorphes lorsque la co-construction se fait au tableau, chaque élève ayant un bout de l'ensemble à organiser. C'est aussi une façon d'apprendre à s'écouter. Le texte est mémorisé à la fin, tant on en a répété les épisodes.
Les albums, les œuvres intégrales courtes s'y prêtent parfaitement mais la lecture à construire convient aussi pour un extrait de roman bien structuré.
- **La lecture honnête** est très souvent la lecture des débuts ou des fins de romans : elle permet de vérifier que toute la classe a bien compris de quoi il retourne.
C'est évidemment la modalité idéale des épisodes compliqués, des enchaînements de faits pour lesquels on doit vérifier la compréhension de tous.
- **La lecture par petits bouts** est dévolue à l'étude de la langue, à la construction d'une ou de plusieurs histoires possibles sur la même trame. Elle permet de prélever des indices ténus. Cinq ou six lignes significatives peuvent suffire.
- **La lecture dans les blancs des textes** permet de faire des inférences, de se préparer à écrire, de retrouver un métalangage littéraire et de chercher des idées à travers le texte. La littérature est une bonne source mais un récit en histoire est pertinent aussi.
- **La lecture par mise en voix** nécessite un texte polyphonique sur lequel on travaille en groupe, c'est un bon exercice de diction, préparatoire aux récitations, au théâtre...
- **La lecture lexicale** part d'un texte court très cadré dans deux ou trois champs lexicaux. Les élèves sont en situation de repérage et d'argumentation. Ils prennent goût aux mots et aux liens que ces mots tissent entre eux.

- **Le cercle de lecture** est complexe. Il laisse les élèves en autonomie de travail mais sans page blanche puisque chacun doit tenir son rôle. Le texte peut être la fin d'un roman ou un texte « résistant » pour que les cinq lecteurs contribuent à sa compréhension par chacune de leurs recherches. L'interprétation relève alors d'une mise en commun guidée par le professeur. Tous les textes complexes, à énigme, ou les clôtures de romans se prêtent au cercle de lecture.
- **Le carnet de mots** est utilisé en littérature pour relever les mots essentiels qui permettent de raconter l'histoire de façon résumée. Les élèves les sélectionnent et tentent de reformuler l'histoire avec eux. Il arrive fréquemment qu'au premier jet, il manque des mots pour parvenir à une bonne restitution de l'histoire. On complète donc autant que possible.

Certaines modalités peuvent être réutilisées, leurs numéros apparaissent alors plusieurs fois dans le tableau, d'autres ne seront peut-être pas convoquées selon l'œuvre étudiée.

Chaque modalité correspond à une séance, exceptions faites pour le cercle de lecture qui nécessite souvent une mise en commun différée et pour la lecture dans les blancs des textes si elle est suivie d'un travail de rédaction.

En aucun cas le tableau de base n'indique un ordre d'apparition des lectures dans la classe. C'est au professeur de choisir celle qu'il place en premier puis celles qui suivent ; tout dépend du niveau de la classe, de sa capacité à travailler en groupes et à se canaliser à l'oral.

Des exemples de grilles de programmation en langue

Les numéros correspondent à l'ordre adopté pour lire l'œuvre en classe. Tout le texte est étudié par le biais des diverses modalités pour éviter l'ennui des élèves mais aussi pour activer des capacités différentes.

Allemand

Modalités de lecture	Ordre des lectures	Œuvre : <i>Die Geschichte von Herrn Sommer</i> de Patrick Süskind (1991) ¹ . Niveau : Lycée B1/B2
Les niveaux de lecture d'un texte ou d'une image	5	Début du chapitre 4 : « <i>Ein Jahr später lernte ich radfahren. [...] ins Freie hinaus, an die Luft, an die Sonne.</i> »
La lecture par inférences	8	Début du chapitre 5 : « <i>Es vergingen wohl fünf oder sechs Jahre, [...] Radfahren war fast wie Fliegen.</i> »
La lecture à construire	2	Fin du chapitre 1 : « <i>Wir waren also beim Pferderennen gewesen, [...] Vielleicht sprach er zu sich selbst, während er ging.</i> »
La lecture honnête	1	Début du chapitre 1 : « <i>Zu der Zeit, als ich noch auf Bäume kletterte [...] wenn ihn unterwegs ein Regen überraschte.</i> »
La lecture par petits bouts	4	Début du chapitre 3 : « <i>In meiner Schulklasse gab es ein Mädchen [...] Aber wann gab es in unserer Gegend schon Südwind!</i> »
La lecture des blancs des textes	7	Chapitre 4 : « <i>Ich zitterte am ganzen Körper. [...] Also die Rache!</i> »
La lecture par mise en voix	3	Chapitre 2 : « <i>Dieser Herr Sommer hat Klaustrophobie, [...] Das Gesicht verschwand, und alsbald schlief ich ein.</i> »
La lecture lexicale	6	Chapitre 4 : « <i>Ich begann daherzustammeln [...] und weinte nur noch still vor mich hin.</i> »
Le cercle de lecture	9	Fin du chapitre 5 et illustration correspondante de Sempé : « <i>Es war Herbst, [...] Ich schaute ihm nach, lange, bis er in der dämmrigen Ferne verschwunden war.</i> »

¹ Süskind Patrick, Illustr. Sempé Jean-Jacques, *Die Geschichte von Herrn Sommer*, Diogenes, 1994.

Anglais

Modalités de lecture	Ordre des lectures	Œuvre : <i>Boy</i> de Roald Dahl (1984). Niveau : Lycée B1+/B2
Les niveaux de lecture d'un texte ou d'une image	1	Chapitres <i>Papa and Mama</i> et <i>Indergarten</i> .
La lecture par inférences	7	Chapitre <i>Little Ellis and the boil</i> .
La lecture à construire	5	Chapitre <i>A drive in the motorcar</i> .
La lecture honnête	6	Chapitre <i>Goat's Tobacco</i> .
La lecture par petits bouts	9	L'avant-propos de Roald Dahl. Première phrase : « <i>An autobiography is a book a person writes about his own life and it is usually full of all sorts of boring details.</i> »
La lecture des blancs des textes	4	Chapitre <i>Going to Norway</i> .
La lecture par mise en voix	3	Chapitre <i>Mr Coombes</i> .
La lecture lexicale	8	Chapitre <i>Goodbye school</i> .
Le cercle de lecture	2	Chapitres <i>The bicycle and the sweet-shop*</i> et <i>The Great Mouse Plot</i> . *de « <i>The sweet-shop in Llandaff in teh year 1923 was the very centre of our lives</i> » jusqu'à la fin.

NB : sauf mention contraire, les chapitres sont lus et étudiés en entier.

Espagnol

Modalités de lecture	Ordre des lectures	Œuvre : <i>Yacare</i> , une nouvelle de Luis Sepulveda (1998). Niveau : Lycée B2
Les niveaux de lecture d'un texte ou d'une image	En cours d'étude	Les monologues intérieurs de l'Indien Anaré.
La lecture par inférences	3	Le début du chapitre <i>El paso del tigre</i> : de « <i>Ornella Brunni media algo más de ...</i> » à « <i>... dijo Contreras alcanzándole la cazadora.</i> »
La lecture à construire	4	Un extrait du chapitre <i>El paso del tigre</i> : de « <i>Hace unos años, Michael Schiller...</i> » à « <i>...se despertaba gritando ese extraño nombre: Manái.</i> »
La lecture honnête	1	Le début de la nouvelle : la présentation des personnages et des faits. Deux extraits du chapitre <i>Un largo adiós</i> : - de « <i>El mozo se acercó...</i> » à « <i>...a toda velocidad</i> » ; - de « <i>La mujer que ocupaba el otro lado...</i> » à « <i>... imploró el comisario Arpaia.</i> »
La lecture par petits bouts	5	Deux extraits du chapitre <i>Mano a mano</i> : - de « <i>Usted me gusta, chileno...</i> » à « <i>...que me está contando un secreto del sumario</i> » ; - de « <i>Ya sabe cómo mataron a mi padre...</i> » à « <i>... el exterminio de los indios.</i> »
La lecture des blancs des textes	6	Un extrait du chapitre <i>Mano a mano</i> : de « <i>No sea estúpido. Manái no existe...</i> » à « <i>... hasta que empezaron esas muertes.</i> »
La lecture par mise en voix	7	Un extrait du chapitre <i>Triste, solitario y final</i> : de « <i>¿Qué ha dicho el doctor Cacucci?...</i> » à « <i>... les llegó la voz del prisionero.</i> »
La lecture lexicale	2	Un extrait du chapitre <i>Un largo adiós</i> : de « <i>¿Conoce Milán? No importa...</i> » à « <i>... por los más remotos parajes de El Pantanal.</i> »
Le cercle de lecture	8	L'ensemble de la nouvelle.

Italien

Modalités de lecture	Ordre des lectures	Œuvre : <i>Una barca nel bosco</i> de Paola Mastrocola (2003). Niveau : Lycée B1/B2/C1
Les niveaux de lecture d'un texte ou d'une image	3	Chapitre <i>Madame Pilou</i> .
La lecture par inférences	1	Un extrait du chapitre <i>I giorni delle scarpe</i> : de « <i>Arrivo un po' in anticipo</i> » à « <i>E quindi bisogna prenderla comè.</i> »
La lecture à construire	4	Un extrait du chapitre <i>Copioni</i> : de « <i>Adesso sono veramente felice</i> » à « <i>Ohè, ciao extraterrestre, come va?</i> »
La lecture honnête	8	Un extrait du chapitre <i>Felix</i> : de « <i>Dobbiamo fare la scheda di autopresentazione</i> » à « <i>Secondo me non c'entra</i> ».
La lecture par petits bouts	6	Un extrait du chapitre <i>La cintura di pesce</i> : de « <i>Nonostante la cintura...</i> » à « <i>Cosa ci sta a fare qui?</i> »
La lecture des blancs des textes	2	Un extrait du chapitre <i>La sera dei sei bicchieri</i> : du début à « <i>della sottoveste</i> ».
La lecture par mise en voix	5	Un extrait du chapitre <i>Dialogo con il Minotauro</i> : de « <i>Qualcosa non va?</i> » à « <i>Cosa ne dici?</i> »
La lecture lexicale	9	Un extrait du chapitre <i>Alberi</i> : de « <i>È stata una pubblicità del Natale.</i> » à « <i>Bagnarla</i> ».
Le cercle de lecture	7	Chapitre <i>Il Re delle Frasi</i> .

Portugais

Modalités de lecture	Ordre des lectures	Œuvre : « <i>A viagem</i> », conte extrait de <i>Contos exemplares</i> de Sophia de Mello Breyner Andresen (1962). Niveau : Lycée B1/B2
Les niveaux de lecture d'un texte ou d'une image	4	Le texte se prête à deux niveaux de lecture : une lecture superficielle ou dénotative (le récit d'un voyage avec des événements merveilleux qui se produisent) et une lecture approfondie ou connotative (la portée symbolique du texte, le parcours initiatique).
La lecture par inférences	3	On peut : - analyser les différentes disparitions (du carrefour, du paysan, de la voiture, de la fontaine, de la maison, de la route, du pommier, du ruisseau, de la source, du bûcheron, des voix, du sentier, etc.) ; - étudier les indices d'un dérèglement : les modifications opérées dans l'environnement et chez les deux protagonistes ; - relier le temps qui passe et les disparitions successives au discours et aux attitudes des personnages.
La lecture à construire	2	La classe est divisée en groupes, chacun étudie un passage du texte. Le découpage du récit s'appuie sur les indices temporels : « <i>a manhã estendia-se / o sol já subira no céu / o sol continuava a subir no céu / era já o princípio da tarde / era já o meio da tarde / a luz oblíqua da tarde passava / agora o dia começava a cair / a noite caiu</i> ».
La lecture par petits bouts	1	Un extrait de <i>A viagem</i> : la description de l'endroit vers où se dirige le couple de voyageurs, à partir de « <i>Era um lugar onde nunca tinham ido.</i> » jusqu'à « <i>Ali nada faltaria : o desejo seria estar ali.</i> »
La lecture par mise en voix	5	Ce conte contient plusieurs passages dialogués qui peuvent convenir à la mise en voix.

Répertoire des œuvres étudiées

Allemand

- Jacob et Wilhelm Grimm, *Kinder- und Hausmärchen*, « *Die drei Sprachen* », 1812.
Nikolaus Lenau, *Sämtliche Werke*, « *Die drei Zigeuner* », 1855.
Elias Canetti, *Die gerettete Zunge, Geschichte einer Jugend*, 1978.
Günter Grass, *Mein Jahrhundert*, Chronique « *1989* », 1999.
Franz Kafka, *Die Verwandlung*, 1912.
Klaus Mann, *Mephisto, Roman einer Karriere*, 1936.
Lutz Hübner, *Aussetzer*, 2007.
Patrick Süskind, *Der Kontrabaß*, 1981.
Johann Wolfgang von Goethe, *Die Leiden des jungen Werthers*, « *Am 16. Julius* », 1774.
Patrick Süskind, *Die Geschichte von Herrn Sommer*, 1991.

Anglais

- Roald Dahl, *Boy*, 1984.
John Keats, *La Belle Dame sans Merci*, 1819.
Laurie Graham, *The Future Homemakers of America*, 2001.
Brian Moore, *Lies of Silence*, 1993.
Somerset Maugham, *Louise*, 1925.
Oscar Wilde, *The Importance of Being Earnest*, 1895.
Ian Shapira, « *Generation Gap Year: More Students Deferring College* », *The Washington Post*, septembre 2007.
Truman Capote, *Mr. Jones*, 1980.
Jerome David Salinger, *The Catcher in the Rye*, 1951.
Ian McEwan, *Saturday*, 2005.

Espagnol

- Gabriel Garcia Marquez, *Cien Años de Soledad*, 1967.
Marta y Marilia, *Ella baila sola*, « *La patera* », 2003.
Ricardo Güiraldes, *Don Segundo Sombra*, 1926.

Isabel Allende, *Cuentos d'Eva Luna*, « *El Palacio Imaginado* », 1989.
Antonio Machado, *Campos de Castilla*, « *Soñé que tú me llevabas* », 1912.
Eduardo Mendoza, *El año del diluvio*, 1992.
Domingo Dzul Poot, *Cuentos Mayas*, « *El Zorro, el Diablo y el Niño* », 1986.
Pablo Neruda, *España en el corazón*, « *Explico algunas cosas* », 1937.
Miguel Delibes, *El Camino*, 1950.
Luis Sepulveda, *Yacare*, 1998.

Italien

Niccolò Ammaniti, *Io e te*, 2001.
Erri de Luca, *Solo andata*, 2005.
Andrea Vitali, *Dopo lunga e penosa malattia*, 2008.
Gianni Rodari, *Pinocchio il furbo*, extrait du recueil *Tante storie per giocare*, 1971.
Luigi Malerba, *Storiette*, « *Cristoforo Colombo va in America* », 1977.
Umberto Eco, *Le Cimetière de Prague*, 2011.
Nico Orengo, *A-ulì-ule*, « *Dentro il pugno cosa c'è?* », 1971.
Tiziano Scarpa, *Venezia è un pesce*, 2000.
Stefano Benni, le monologue *Volano*, extrait de *Le Beatrici*, 2011.
Paola Mastrocola, *Una barca nel bosco*, 2003.

Portugais

Chico Buarque de Hollanda, *Apesar de Você*, 1970.
Alberto Caeiro, *O Guardador de Rebanhos*, Poème n° XX « *Tejo* », 1911.
Moacyr Scliar, *A Balada do Falso Messias*, « *Comendo Papel* », 1976.
Eça de Queirós, *Singularidades de uma Rapariga Loira*, 1902.
Sophia de Mello Breyner Andresen, *Histórias da Terra e do Mar*, « *O Silêncio* », 1984.
Eugénio de Andrade, poème *Canção*, 1977.
Murilo Rubião, *O Pirotécnico Zacarias*, « *Téleco o coelhinho* », 1974.
Chico Buarque, *A banda* (chanson), 1966.
Walter Salles (réalisateur), la lettre de Dora à Josué dans le film *Central do Brasil*, 1998.
Sophia de Mello Breyner Andresen, *Contos exemplares*, 1962.