



**ASp**  
la revue du GERAS

**7-10 | 1995**  
**Actes du 16e colloque du GERAS**

---

## La compréhension écrite mal traitée ou maltraitée ?

**Pascale Fade**

---



### **Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/asp/3755>

DOI : 10.4000/asp.3755

ISSN : 2108-6354

### **Éditeur**

Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

### **Édition imprimée**

Date de publication : 1 décembre 1995

Pagination : 133-144

ISSN : 1246-8185

### **Référence électronique**

Pascale Fade, « La compréhension écrite mal traitée ou maltraitée ? », *ASp* [En ligne], 7-10 | 1995, mis en ligne le 21 septembre 2013, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/asp/3755> ; DOI : 10.4000/asp.3755

---

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

Tous droits réservés

---

# La compréhension écrite mal traitée ou maltraitée ?

Pascale Fade

---

- 1 Le choix d'enseigner la compréhension écrite aux étudiants de 2<sup>e</sup> année de Deug, spécialistes d'autres disciplines, n'est plus à justifier, les besoins à court, moyen et long terme ayant été exposés par de nombreux auteurs. Dans la mesure où une grande majorité d'étudiants a étudié la langue de cinq à sept ans dans le secondaire, l'enseignement devrait logiquement prendre appui sur des connaissances existantes et viser la consolidation et l'approfondissement de compétences acquises précédemment. Dans les faits, les performances en compréhension écrite de bon nombre d'étudiants sont médiocres et l'enseignement consiste donc en la mise en place, et non la consolidation, des compétences spécifiques à la lecture. La question qui vient immédiatement à l'esprit est la suivante : existe-t-il des conditions ou des raisons particulières qui font ou ont fait que les étudiants « ne savent pas lire » ? Pour apporter quelques éléments de réponse à cette question, j'ai consulté les textes officiels relatifs à l'enseignement de l'anglais dans les classes de seconde, première et terminale et analysé quatre manuels d'enseignement afin de mesurer la place accordée à la compréhension écrite et la façon dont elle est traitée.

## Instructions officielles et manuels d'enseignement

- 2 Les derniers textes officiels datent de juillet 1994 et les instructions concernent les classes de première et terminale globalement. Dans le paragraphe intitulé « Exploitation de textes et de documents », deux phrases ont retenu mon attention : « En classe, les échanges oraux conduits en anglais restent le ressort essentiel des activités... ». Et plus loin : « [les activités proposées] mettent en jeu les savoir-faire linguistiques fondamentaux selon des dosages variables, sans qu'aucun soit sacrifié ». Il m'est apparu intéressant d'étudier comment les auteurs de manuels traduisent concrètement dans les activités proposées ces instructions officielles et, en particulier, la nature réelle de ces

dosages dans un contexte où somme toute il est demandé explicitement que l'oral soit privilégié.

- 3 Les quatre manuels que j'ai analysés sont, pour les classes de première *Work Out* (Hachette) 1988, *Flying Colours* (Didier) 1992, *Your Way* (Nathan), 1994, et pour les terminales *The New Open Access* (Hatier) 1991.
- 4 Dans les livres de première, les mots clés de la préface ou avant-propos sont *consolidation* et *approfondissement*, à la fois des savoirs et savoir-faire, des méthodes d'analyse, de certains points de civilisation... Les objectifs sont donc multiples et pour les atteindre les auteurs soulignent la diversité des documents (visuels, écrits, sonores) et la variété des activités proposées. Dans le livre de terminale, la première phrase de l'avant-propos définit ainsi « l'objectif primordial » :
  - aider les élèves des classes de terminales à accéder à l'autonomie de compréhension et d'expression orales et écrites nécessaire au baccalauréat et à leur utilisation future de la langue étrangère.
- 5 Il est clair, dans la description du manuel, qu'accéder à l'autonomie nécessaire au baccalauréat est effectivement l'objectif majeur.
- 6 Dans la description du manuel, qu'il soit organisé en unités qui présentent toutes le même schéma, ou en deux parties distinctes (*Work out*) elles-mêmes divisées en unités, ce qui frappe est bien la multitude des objectifs : dans une même unité il s'agit d'enrichir son vocabulaire, de s'entraîner à la prise de parole en continu, d'enrichir sa réflexion sur certaines données culturelles, historiques ou géographiques, d'écouter et comprendre un document oral, d'apprendre à traduire, de s'entraîner à la lecture, de s'exprimer à l'écrit, de consolider les acquis linguistiques. Et cette liste n'est pas exhaustive.
- 7 Si on feuillette les manuels, la richesse des documents saute aux yeux : cartoons, publicités, reproduction de tableaux, extraits de pièces de théâtre, articles de presse, extraits d'œuvres littéraires, photos, dialogues de films, enregistrements radio, etc.
- 8 Cette diversité, tant des objectifs que des documents, correspond à la mise en application des textes officiels définissant les orientations pour l'enseignement des langues vivantes en classes de première et terminale. En ce qui concerne les supports d'apprentissage, les textes officiels précisent : « En classe, l'élève est mis en situation d'étudier des documents authentiques de toute nature. Chaque document, en fonction de sa nature, de son contenu et de l'objectif poursuivi, appelle un traitement spécifique ».
- 9 Des documents authentiques de toute nature sont effectivement bien présents et je me suis intéressée plus particulièrement au traitement spécifique accordé aux documents écrits.
- 10 La première constatation est qu'il est très difficile d'évaluer la place réservée à la compréhension écrite : il est vrai que la présence du texte écrit est importante, mais ceci ne signifie pas que l'objectif soit la lecture. Certains textes sont accompagnés d'un enregistrement et il est difficile de prévoir si le texte lui-même et les questions de compréhension qui l'accompagnent vont être utilisés par l'enseignant comme entraînement à la compréhension/expression orale ou comme support à la compréhension écrite. De façon assez surprenante d'ailleurs, les enregistrements ne concernent pas nécessairement des documents dont la vocation première est d'être écoutés (pièces de théâtre, dialogues, émissions de radio...) mais peuvent reproduire des textes littéraires initialement destinés à la lecture. D'autre part, le texte écrit peut être le support d'activités diverses comme l'expression orale, l'expression écrite ou l'acquisition

de structures grammaticales et de vocabulaire : les activités strictement liées à la compréhension écrite ne sont donc pas proportionnelles au nombre de documents écrits présentés. Ceci est à mettre en relation avec les instructions officielles qui stipulent : « Les activités proposées sont spécifiques, en fonction des supports, mais non exclusives l'une de l'autre. Elles sont toujours liées à la pratique assidue et raisonnée de l'anglais... ». Le risque est grand de privilégier des activités qui s'éloignent de la vocation première d'un document écrit, être lu et compris, et les manuels en témoignent.

- 11 Après un examen rapide des manuels, une première conclusion s'impose : l'étudiant a rencontré de nombreux documents écrits avant d'entrer en Deug et si ses compétences en lecture sont médiocres ceci n'est pas dû à l'absence du matériel nécessaire.
- 12 J'ai alors vérifié comment est mis en pratique l'entraînement à la lecture annoncé dans la description des manuels.

## L'entraînement à la lecture

- 13 Dans *Work Out*, deux expressions en gras attirent le regard dans la description de la première partie du manuel : *méthodologie* et ***approfondissement de la lecture***. À partir de cette première approche visuelle, j'avais anticipé que cette partie traitait exclusivement de la lecture... de documents écrits. En fait, les neuf rubriques qui constituent cette partie sont consacrées à « *How to read a newspaper* », « *How to read a novel* » mais aussi à « *How to listen to a speech* », « *How to look at a photograph* », « *How to enjoy a painting* », « *How to appreciate a play* »..., c'est-à-dire que lecture est employé dans un sens très large et plutôt inattendu.
- 14 La lecture détaillée de la table des matières des trois livres de première révèle qu'ils consacrent tous une partie d'une unité ou une rubrique à la lecture d'un article de presse ; sous des titres différents il est vrai, « *how to read a newspaper* », « lire et comprendre un article de presse », « *analyzing pages* ». La réalisation de cet objectif est extrêmement différente d'un livre à un autre mais chacun propose, avec plus ou moins de clarté, une méthodologie de lecture qui met l'accent sur la valeur iconique du texte, l'importance du premier paragraphe et de la première phrase des paragraphes, les mots de liaison...
- 15 *Your Way* est de loin le plus explicite et le plus complet (cf. annexe 1) et propose sur une dizaine de pages une série d'exercices sur la prévisibilité, l'organisation textuelle, l'inférence, les mots de liaison...
- 16 La présentation dans *Flying colours* est plus compacte et se fait initialement sur deux pages qui reproduisent un article de presse en caractères illisibles, un schéma surchargé de flèches et de numéros et un tableau qui précise le rôle ou la valeur des éléments textuels (titre, premier paragraphe...) (cf. annexe 2). Soixante pages plus loin est présenté un article de presse dans lequel titre, sous-titre, premier paragraphe, premières phrases de paragraphes sont surlignés et la consigne est de rassembler le plus d'informations possible sur le sujet traité à partir du texte surligné, des photos et des légendes.. Il est intéressant de préciser que la consigne est précédée de la phrase suivante : « *Do you remember the techniques used in analyzing a magazine page (p. 11) ?* ». La question mérite d'être posée car le sujet n'a effectivement pas été réabordé depuis.
- 17 Dans *Work Out* l'information sur la méthodologie est diluée et s'obtient d'une part en lisant deux articles d'un journaliste américain, Walter Cronkite, qui explique comment il écrit ses articles et comment sont présentées les informations et, d'autre part, en

répondant à des questions sur un texte qui portent sur le titre, le rôle du premier paragraphe, les mots de liaison...

- 18 En conclusion, s'il est vrai qu'une méthodologie de lecture est présente dans les trois manuels, sa compréhension et son assimilation par l'élève seront plus ou moins bonnes selon le manuel utilisé. Une précision ici mérite d'être apportée : c'est le manuel le plus récent (paru en 1994) qui propose la méthodologie la plus élaborée et la mieux exploitée ; les recherches dans le domaine de la compréhension écrite de certains parmi nous et leur diffusion y sont peut-être pour quelque chose, sans forfanterie ni fanfaronnade. Nos étudiants, étant donné l'année d'édition, n'ont cependant pas eu accès à ce manuel.
- 19 Cet aspect positif, la présence d'une méthodologie, doit pourtant être assorti d'un bémol puisqu'aucun des trois manuels ne réexploite de façon systématique l'analyse qui a été faite « en démonstration ». Les questions qui accompagnent les articles de presse vont parfois faire référence à la prévisibilité ou au rôle des mots de liaison mais la méthodologie de A à Z n'est plus appliquée. Il n'est alors guère étonnant que nos étudiants semblent découvrir, quelques années plus tard, l'existence d'une méthodologie puisque, n'ayant pas été utilisée, elle leur est totalement étrangère. Face à un texte, ils vont effectuer une lecture linéaire et dans le meilleur des cas la phrase sera leur unité de compréhension.

## L'exploitation du document écrit

- 20 Les questions posées sur un document écrit ou les activités proposées à partir d'un texte, de presse ou littéraire sont certainement en partie responsables de cette attitude. À l'exception de *Your Way*, bon nombre de questions de compréhension sont très ponctuelles et trouvent leur réponse dans une phrase. C'est donc dans ce cadre restreint que l'élève va le plus souvent évoluer et rares sont les tâches qui le forceront à considérer un ensemble supérieur.
- 21 Il est très important d'ajouter que, dans tous les manuels, les questions de compréhension sont formulées en anglais et que, bien sûr, les réponses attendues sont censées être également en anglais. D'ailleurs les instructions précisent :
- À l'ancienne explication de textes dont l'objectif était de développer la seule compréhension de l'écrit (vérifiée par une traduction exhaustive) [...], on préférera une exploitation de texte qui accorde certes l'importance qui convient à la compréhension globale et détaillée, mais qui vise aussi et surtout le développement des moyens d'expression des élèves...
- 22 Il est certainement possible de trouver des arguments en faveur de la formulation des questions en anglais, même si personnellement je ne défends pas cette position ; en revanche, il est clair que des réponses en anglais ne sont guère défendables. D'une part, certaines réponses peuvent se limiter à une reprise du texte et elles ne constituent en rien une preuve de compréhension. Le repérage de la réponse est effectué mais la compréhension n'est pas démontrée. D'autre part, même pour les réponses qui font appel à une synthèse, les difficultés d'expression peuvent fausser le jeu. La formulation choisie par l'élève ne sera pas toujours révélatrice de son niveau réel de compréhension et il peut éprouver bien des difficultés à prouver qu'il a effectivement compris.
- 23 L'utilisation exclusive de l'anglais, à l'exception de *Your Way*, pour toutes les consignes et tous les exercices, peut être considérée comme un réel handicap à la fois pour l'élève et pour l'enseignant. L'inconvénient majeur, à mon sens, réside dans le fait que l'élève n'est

pas sûr de comprendre, ni d'avoir les moyens de démontrer qu'il a compris ; et peut-être d'ailleurs n'a-t-il pas compris. Quant à l'enseignant, il n'est certain ni de la compréhension de l'élève ni de se faire comprendre. Autant d'incompréhensions potentielles militent bien en faveur du français.

- 24 Un exercice particulier illustre à lui seul l'inadéquation d'une formulation en anglais ; afin de travailler sur le lexique et de faciliter la compréhension de certaines expressions, la consigne suivante est proposée : « *Find in the text words or phrases meaning : brand-new/ make someone feel upset/...* ». Il est permis de s'interroger sur la connaissance du sens de ces expressions par l'élève et donc sur l'efficacité de sa recherche dans le texte et sur la pertinence de l'exercice lui-même.
- 25 *Your way* en revanche présente des consignes en français pour ce type d'exercice :  
Choisissez la bonne traduction des mots suivants parmi les trois proposées : *relieved*  
(1.7) : relâché - relevé - soulagé...
- 26 Cette démarche, fondamentalement différente de la première, atteint l'objectif fixé et oblige l'élève à tenir compte du contexte pour effectuer son choix. L'utilisation exclusive de l'anglais n'est elle ni rentable ni appropriée étant donné le but recherché.
- 27 Le dernier domaine auquel je me suis intéressée est la présentation de la grammaire. Il ne fait aucun doute que les quatre manuels présentent la grammaire sous l'angle de l'expression et les maîtres mots sont « on emploie », « on utilise », « traduction de... ». Les difficultés propres à la compréhension ne sont quasiment jamais envisagées et, en situation de lecture, l'élève devra donc faire appel à des notions répertoriées selon les exigences de l'expression et qui ne sont pas en rapport avec sa situation de lecteur. Un exemple simple peut illustrer ce phénomène : *for*, *since* et *ago* sont toujours présentés simultanément avec les explications usuelles concernant leur emploi. Face à un texte écrit, la question que se pose le lecteur n'est pas de savoir si *since* ou *for* convient, dans la mesure où le choix a déjà été fait. Il s'interroge en revanche sur le sens de *for* dans le contexte (depuis, pendant, pour ou car) ou sur le sens de *since* (temporel ou explicatif). Il doit alors rassembler, avant de décider du sens adéquat, des connaissances éparpillées sous différentes rubriques, et qui ont toujours été cloisonnées jusqu'alors. Pour les étudiants, *for*, par exemple, est associé à un sens temporel et pour trouver le sens de *car* ils doivent faire appel au chapitre des conjonctions de coordination dans lequel ils retrouvent ce mot. Cette démarche n'est pas impossible à effectuer mais elle demande une certaine gymnastique de l'esprit pas toujours commode ni évidente à mettre en pratique.
- 28 Il en va de même pour le groupe nominal qui pose de réels problèmes aux étudiants de Deug. Ils ont étudié, dans des chapitres indépendants, les déterminants, le nom, la formation des adjectifs composés, mais l'entité groupe nominal n'a pas été abordée sous l'angle de la lecture avec toutes les difficultés que cela comporte. Des erreurs grossières nous montrent qu'ils n'ont pas le réflexe de lire le groupe nominal de droite à gauche.
- 29 Quelques rares points sont présentés sous l'angle de la compréhension mais sans justification précise et peut-être par commodité. Dans le livre de Terminale *used* par exemple est présenté dans une rubrique grammaticale avec ses trois sens. Les modaux sont eux présentés individuellement avec leurs différents sens dans deux livres et suivis d'exercices à la fois de compréhension et d'expression.
- 30 Après l'étude de ces quatre manuels, deux conclusions s'imposent. La diversité des objectifs ne facilite pas l'exploitation approfondie de chacun d'entre eux. En ce qui

concerne la compréhension écrite, la place qui lui est réservée est relativement secondaire ; elle n'est pas sacrifiée, mais il n'en reste pas moins que le dosage auquel il a été fait allusion précédemment ne s'effectue pas en sa faveur.

- 31 En revanche, c'est la spécificité de l'écrit qui n'est ni suffisamment mise en relief ni suffisamment étudiée : l'organisation textuelle est trop rapidement abordée, les exercices d'accompagnement se révèlent souvent inefficaces ou inadaptés à cause en particulier de l'utilisation intempestive de l'anglais et les difficultés liées directement à la lecture ne sont pas traitées. Les règles de l'expression dominant, il appartient à l'utilisateur d'effectuer les remises en ordre nécessaires pour les adapter à la compréhension.
- 32 Il convient de mentionner que le manuel *Your Way* de 1994 présente des qualités bien supérieures aux manuels des années précédentes et qu'il offre une approche dont nous devrions voir les effets bénéfiques sur nos étudiants d'ici quelques années.
- 33 Si l'étude critique des manuels donne un aperçu de la place accordée à la compréhension écrite, il ne faut cependant pas négliger le rôle de l'enseignant. Le manuel n'est qu'un outil parmi d'autres, et l'enseignant peut fort bien choisir d'effectuer certains rééquilibrages qui lui semblent souhaitables. Toutefois, les instructions officielles représentent un cadre assez contraignant et la mise en œuvre de toutes les recommandations laisse une marge de manœuvre assez faible.

## Conclusion

- 34 En conclusion, si les performances en lecture des étudiants de Deug sont assez médiocres, le manque d'entraînement est certainement en grande partie responsable de cet état de fait. La compréhension écrite n'a pas subi de « mauvais traitement » à proprement parler, elle a plutôt souffert d'une sorte de négligence et de mise à l'écart. Paradoxalement, il est peu fréquent de rencontrer des personnes qui s'inquiètent de leurs piètres performances en lecture. Il n'est pas rare d'entendre : « Moi, pour lire ça va ; c'est à l'oral que j'ai des problèmes ». Cette appréciation, un peu rapide, mérite discussion. Bien souvent, il s'agit d'un commentaire émis par un spécialiste d'une discipline et ce qu'il veut dire est que *lire dans sa discipline* ne lui pose pas problème. Sa connaissance du domaine et ses capacités d'inférence ou de déduction vont lui permettre effectivement de s'approprier une grande partie du contenu mais il avouera tout de même être gêné par des « petits mots » et certains autres « ingrédients » qui ne lui sont pas familiers. Si l'on y regarde de plus près, ce sont souvent les mots de liaison, les enchaînements, les mots à sens multiple, certains groupes nominaux ou les anaphoriques qui sont en cause. Et ils correspondent justement à des difficultés spécifiques à la lecture et qui sont présentes, quel que soit le texte. Il existe donc une grande ambiguïté dans la formulation « en lecture, ça va » car elle est en même temps porteuse de tout ce qui ne va pas et qui caractérise l'écrit.
- 35 Au-delà du traitement dont fait l'objet la compréhension écrite dans les manuels d'enseignement du secondaire, se pose la question de la place qui est accordée à cette aptitude dans l'apprentissage de la langue. Compte tenu de la multiplicité des objectifs et de la recommandation de privilégier l'oral dans les instructions officielles, il n'est pas réaliste d'envisager que les élèves auront dépassé le stade d'une initiation à la compréhension écrite à leur entrée en Deug. Dans cette optique, ne devrions-nous pas, nous, enseignants d'anglais aux étudiants spécialistes d'autres disciplines, réajuster notre

enseignement en fonction des compétences sur lesquelles nous pouvons réellement compter ?

- 36 Dans la mesure où il est illusoire de pouvoir mesurer précisément les acquis, individu par individu, une solution est de proposer aux étudiants un système de prise en charge de leur apprentissage. C'est-à-dire que tous les outils nécessaires à l'acquisition d'une compétence en compréhension écrite sont mis à leur disposition, et il leur appartient de les exploiter en fonction de leurs lacunes en y consacrant le temps nécessaire. Système que nous avons mis en place à Nancy 2 depuis une dizaine d'années (Billant & Fade 1992).
  - 37 La compréhension écrite est un savoir-faire qui mérite d'être développé car l'écrit est un support dont on ne peut et ne pourra se passer. Un slogan publicitaire (TBWA) réalisé à la demande de la presse quotidienne régionale illustre cette affirmation : « Plus il sera facile de faire dire n'importe quoi à une image, plus on aura besoin de l'écrit ».
- 

## BIBLIOGRAPHIE

Billant, J. et P. Fade. 1992. *Compréhension écrite en anglais pour les sciences humaines*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Bourjault, J., B. Moro et J. Walters. 1992. *Flying Colours, anglais classe de première*. Paris : Didier.

Guary F., J. Starck, S. Persec, M. Fort-Couderc et P. Vrinat-Hindle. 1994. *Your Way Premières*. Paris : Nathan.

Malavieille, M., S. Tripodi et P. Pollard. 1991. *The New Open Access, Terminales*. Paris : Hatier.

Ministère de l'Éducation Nationale. 1994. *Anglais, classes de seconde, première et terminale*, nouvelle édition. Paris : C.N.D.P. Direction des lycées et collèges.

Sussel, A., J. Kelly-Beuzelin, M.-A. Charlier-Servais et B. Lallement. 1988. *Work Out, anglais classes de première*. Paris : Hachette.

## ANNEXES

### Annexe 1



### lire et comprendre un article de presse

**Katarina Witt. Amazing grace**

**KATARINA WITT**  
V.S.  
**OKSANA BAIUL**

**HITTING TRIPLES WITH APLOMB**

**C**all it the youngsters vs. the geezers. Pros will for the first time be allowed into the Olympic figure-skating event in Lillehammer, Norway, this winter in a contest pitting maturity against raw spark.

Among the returning elders is German two-time Olympic medalist Katarina Witt. The sultry 28-year-old will face Oksana Baiul, a Ukrainian who at 16 is the youngest world champion since Sonja Henie first reigned in 1927.

Many critics had worried that Olympic skating was becoming like chess—the sole province of the old pros. Who can forget Midori Ito launching herself like a recharged top in 1992?

"Mature" woman, as Witt likes to call herself, has too much hip for the daunting triple axel and lutz but brings much more of herself to a performance.

Baiul combines athleticism with poise rare in one so young. She always pauses slightly before a performance—waiting, she says, for her skates to tell her they're ready. Witt had better hope hers are ready, too.

**Oksana Baiul**

© U.S. News and World Report, December 27, 1993, January 3, 1994

Pour lire avec efficacité un article de presse, vous devez tenir compte des éléments suivants :

- Image(s) et légende(s) :** permettent d'anticiper le contenu.
- Titre et sous-titre (ou surtitre) :** vous indiquent le sujet.
- Premier paragraphe :** introduit et résume le sujet de l'article (qui, quoi, où, quand).
- Phrases et mots clés :** donnent l'idée principale du paragraphe.
- Première phrase du paragraphe :** résume ce qui va être développé dans le paragraphe.
- Mots inconnus :** doivent pouvoir être devinés (inférés) grâce au contexte.
- Exemple :** illustre le propos.
- Point de vue du journaliste.**
- Date :** donne le contexte.

Annexe 2

### PAGE INFORMATION

**RANDOM ACCESS**

**PERIPHERAL INFORMATION**

**SPECIFIC INFORMATION**

**SEQUENTIAL ACCESS**

**Non-verbal information**

- pictures (1)
- composition (2)
- page dynamics (3)
- paragraphing

**Peripheral verbal information**

- titles (4)
- subtitles (5)
- captions (6)
- dates (7)
- authors and locations (8)

**Textual information**

- first sentences of paragraphs (9)
- last sentence of article (10)
- sentences containing numbers, figures, statistics or quotations
- first paragraph
- last paragraph

**contents of paragraphs**

Either in this book or elsewhere, look for adverts, drawings, pictures or paintings illustrating the conventions expressed on page 9 used by professional artists and photographers. Classify them according to the different categories shown, then bring them to class.

Listen to the cassette sequence on analyzing pages. Study both the page from Newsweek and the diagrams while listening.

Find a magazine article on a subject you are interested in, then apply the above techniques systematically, writing a summary in ten lines or so.

## RÉSUMÉS

Le choix d'enseigner la compréhension écrite aux étudiants de 2<sup>e</sup> année de Deug, spécialistes d'autres disciplines, n'est plus à justifier. Dans la mesure où une grande majorité d'étudiants a étudié la langue de cinq à sept ans dans le secondaire, l'enseignement devrait logiquement prendre appui sur des connaissances existantes et viser la consolidation et l'approfondissement de compétences acquises précédemment. Dans les faits, les performances en compréhension écrite de bon nombre d'étudiants sont médiocres et l'enseignement consiste en la mise en place, et non la consolidation, des compétences spécifiques à la lecture. La question qui vient immédiatement à l'esprit est la suivante : existe-t-il des conditions ou des raisons particulières qui font ou ont fait que les étudiants « ne savent pas lire » ? Pour apporter quelques éléments de réponse à cette question, l'auteur a consulté les textes officiels relatifs à l'enseignement de l'anglais dans les classes de seconde, première et terminale et analysé quatre manuels d'enseignement afin de mesurer la place accordée à la compréhension écrite et la façon dont elle est traitée dans l'enseignement secondaire.

## INDEX

**Keywords** : didactics, reading comprehension, undergraduate

**Mots-clés** : compréhension écrite, didactique, lecture, premier cycle universitaire

## AUTEUR

**PASCALE FADE**

Pascale Fade enseigne à l'Université Nancy 2. [pascale.fade@univ-lorraine.fr](mailto:pascale.fade@univ-lorraine.fr)