

Faire lire en langue étrangère : quelle lecture ? quelle approche ? quel objectif ?


Introduction


« Lire c'est boire et manger. L'esprit qui ne lit pas maigrit comme le corps qui ne mange pas. »

Victor Hugo

Si depuis 2005, on a bien vu la référence au niveau du cadre européen dans tous les nouveaux programmes, on a moins perçu l'impact de l'introduction aux côtés des objectifs de communication (et au service de ces objectifs), de la notion de langue d'évocation, de listes de lectures, et plus récemment de la question de l'accès à l'écrit et de l'enseignement de la littérature en langue étrangère.

Les documents d'accompagnement Palier 1 (collège)

- 
- Fiction
 - Dès le début de palier 1
 - – Bayle Jean, *Frine Anne, Stranger Danger?*,
 - Hamilton Children's, 1989.
 - – Carpenter Humphrey, *Mr. Majeika and the Haunted*
 - *House*, Puffin Books, 1986.
 - – Carpenter Humphrey, *Mr. Majeika and the School*
 - *Trip*, Puffin Books, 1999.
 - – Carpenter Humphrey, *Mr. Majeika and the Internet*,
 - Puffin Books, 2001.
 - – Carpenter Humphrey, *Mr. Majeika and the School*
 - *Inspector*, Penguin, 1993.
 - – Dahl Roald, *Fantastic Mister Fox and other animal*
 - *stories*, Il. Blake Quentin, Puffin Books, 2000.
 - – Dahl Roald, *The Giraffe and the Pelly and Me*, Il.
 - Blake Quentin, Puffin Books, 2001.
 - – Dahl Roald, *The Magic Finger*, Il. Blake Quentin,
 - Puffin Books, 1995, (Voir infra, p. 12-36).
 - – Duffy Carol Ann, *Doris the Giant*, Puffin Books,
 - 2004.
 - – Hughes Shirley, *It's too frightening for me!*,
 - Viking, 1992.
 - – Korky Paul, *No Breathing in Class*, Il. Rosen
 - Michael, Puffin Books, 2002.
 - – Wilson Jacqueline, *Video Rose, Backie Children's*,
 - 1992.



L'accès à l'écrit
En LV1 et en LV2 plus particulièrement, la maîtrise de plus en plus étendue de l'écrit permet à l'élève d'accéder au plaisir de lire et d'écrire dans une autre langue. Il peut ainsi se livrer à la découverte autonome de textes, à la lecture en continu d'une œuvre intégrale, lecture qui peut être guidée et accompagnée par les indications du professeur.



Ces éléments essentiels dans les programmes constituent une tentative de réponse à un constat devenu lieu commun : Un accent trop exclusivement mis sur les compétences de communication orale tend à faire plafonner le niveau des compétences acquises dans le champ scolaire au niveau B1.

Si l'on sait assez bien aujourd'hui enseigner la langue jusqu'au niveau A2, voire B1, on n'éprouve de graves difficultés à franchir le niveau seuil, à permettre aux élèves d'entrer dans la langue.

Les résultats aux certifications illustrent bien le phénomène de plafonnement.

A partir du lycée, beaucoup d'élèves désapprennent, leur langue s'étiole, et leurs productions sont de plus en plus « maigres ».

Le constat clinique a été fait de manière assez précise par nos collègues germanistes. Il s'applique à l'ensemble des langues enseignées en France.

Premier volet du constat : Seule une minorité des candidats en allemand au bac atteignent le niveau visé en fin de second cycle (33,49% en L et 29,21% en S-ES pour la LV1).

De toute évidence une partie importante des élèves ne peut tirer aucun profit d'un enseignement ciblé vers les élèves « moyens » d'une classe. Les 37,38 % d'élèves de L LV1 et 44,05% en S et ES LV1 qui se situent au niveau A2 ou en deçà ne peuvent pas pleinement bénéficier d'un enseignement visant à faciliter le passage de B1 à B2.

Il pointe une des difficultés que nous rencontrons tous : il existe bien une difficulté réelle à franchir le niveau B1- fin de collège. C'est un moment où les élèves plafonnent et parfois commencent à régresser.

Le second volet du constat concerne le rapport entre le niveau atteint et le nombre de lexèmes que les élèves sont capables de mobiliser. Nos collègues ont compté les mots lexicaux dans les copies. Dans les copies de niveau B1, on compte +25% de mots que dans les copies de niveau A2, dans les copies de niveau B2, +25% par rapport au niveau B1

Il est une évidence qui a un peu été oubliée : Si en langue maternelle, comme en langue étrangère, l'acquisition d'une compétence de communication minimale est indubitablement favorisée par une immersion dans la langue orale, l'immersion dans **l'écrit** constitue à la fois la condition et la garantie d'une progression au-delà du niveau seuil. C'est aussi la condition et la garantie de la fixation des acquis.

Permettez moi de formuler aujourd'hui une hypothèse en trois volets : le volet lexical, le volet fonctionnel, le volet méthodologique.

1. Et si par l'immersion dans la lecture et plus précisément le récit, on avait quelques chances de donner à nos élèves un bagage lexical plus important et donc d'améliorer leurs compétences en langue ?
2. Et si, cherchant à faire parler les élèves, on se donnait pour objectif de les amener systématiquement à être capable de raconter des histoires ? L'oral, ce n'est pas seulement être capable de participer à une conversation, de discuter, d'argumenter c'est d'abord savoir conter, savoir raconter, savoir captiver un auditoire.
3. Et si pour encourager la lecture d'histoires en langue 2 au collège et au lycée, on explorait les pistes ouvertes par les théories de la lecture très différentes des théories du texte ?

Il m'a semblé nécessaire pour situer nos pratiques de faire un détour un peu savant par les diverses approches du texte de fiction.

Je simplifie à très grands traits. Ceux qui s'intéressent à ces sujets trouveront des lectures dans la bibliographie jointe en annexe pour les approfondir.

1. Deux grands groupes de théories : théories du texte et théories de la lecture

A. Les théories du texte (années 1970) : Todorov, Barthes, Derrida, etc.

Les principes de base :

Le texte est une œuvre finie, dotée d'un sens canonique. Lire c'est retrouver l'intention de l'auteur en faisant appel à des connaissances plus ou moins savantes sur l'écriture, les genres, les contextes.

Ces approches centrées sur le mode d'écriture, sont celles qui prévalent dans les explications de textes qui font l'objet d'exercices en français du collège jusqu'au baccalauréat. On les retrouve en langue étrangère dans les manuels de lycée et dans les annales du bac.

Les théories du texte prévalent dans l'école



B. Les théories de la lecture (apparaissent au début des années 80 : Eco, Iser, Jauss, Picard, Gervais)

La source du sens ne provient pas seulement du texte, ni même de son auteur, mais aussi du sujet lisant. Le texte est inachevé tant qu'il n'est pas lu par quelqu'un.

Il existe deux grandes catégories d'approches dans les théories de la lecture : l'une centrée sur l'effet du texte, l'autre sur la réception du texte.

- Les théories de l'effet du texte sur le lecteur
 - Pour Eco dans *Lector in fabula*, lire c'est suivre une programmation de lecture inscrite dans le texte, le lecteur coopère, il suit un chemin, une promenade qui lui permet d'inférer et il construit sa fable à partir de son encyclopédie personnelle ...
 - Pour Iser, le lecteur est sollicité par les blancs du texte... Il complète le récit, le portrait du personnage etc.
- Les théories de la réception du texte : Elles s'intéressent aux opérations mentales qui permettent au lecteur réel de transformer l'opacité du texte en un objet sémiotique.
 - Michel Picard en particulier analyse l'activité réceptrice elle-même dans ses enjeux à la fois rationnels et passionnels. Sa théorie est particulièrement intéressante pour nous.



Il pose la lecture comme un jeu dans les deux sens du terme :

- *Playing* : le lecteur endosse un rôle, il devient à la fois joueur et jouet du texte, il se laisse entraîner lorsque son imaginaire est mis en jeu. Lorsqu'on lit on est divertit, c'est-à-dire décentré, déterritorialisé. L'identification fait jouer un rôle qui peut avoir une fonction initiatique.
- *Game* : le lecteur s'engage dans un jeu réglé par des règles d'écriture. La lecture suppose que l'on connaisse et reconnaisse des stratégies liées à l'écriture, au genre, à la culture, etc.

Penser la lecture comme un jeu, *jeu de rôle et règles du jeu* pourrait offrir une nouvelle approche. Cette approche pourrait non pas supplanter la lecture critique distanciée et rationalisante, mais y préparer graduellement. Lire- *playing* comme tremplin pour lire- *game*.

La lecture régulière de récits est peut-être le chaînon manquant dans nos efforts pour franchir les niveaux A2 puis B1 puis B2, pour éviter les phénomènes de plafonnement et de régression.

2. La lecture et son rôle dans l'apprentissage des langues

A. La compétence textuelle : passage obligé et pourtant négligé¹

Je reprendrai ici les réflexions de Gilbert Dalgalian sur la fabrique du langage.

<http://eduscol.education.fr/cid45866/le-bilinguisme-favorise-t-il-l-integration%A0.html>

Il distingue trois compétences :

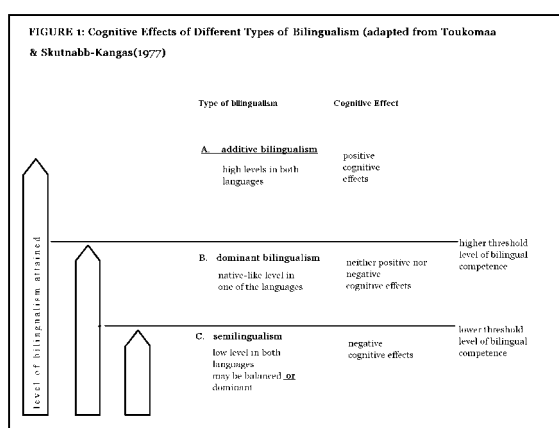
- la compétence communicative : aptitude à manier la langue pour tous les actes habituels de la vie quotidienne.
- la compétence textuelle : la capacité de l'enfant à extraire du sens à partir d'un texte, l'aptitude à bâtir du sens à partir de mots lorsque la chose n'est pas présente dans l'univers immédiat. Cette compétence se crée essentiellement par l'exposition de l'enfant à des récits d'abord oraux : histoires, contes, chansons, comptines, poèmes. Dans ces textes oraux, nous explique Gilbert Dalgalian, il y a beaucoup d'inconnu : déroulement linéaire, intrigue, synonymes, paronymes, reprises de sens, lexique nouveau, mots bizarres qui ne correspondent à aucune réalité vécue. L'écoute de récits oraux construit des compétences textuelles bien avant l'arrivée de la lettre. Elle installe de nouveaux types de discours, différents du dialogue : les discours narratif, descriptif, argumentatif, typologies que l'on retrouve lorsqu'on se confronte au déchiffrement au moment de la lecture. Si la compétence textuelle est insuffisamment construite, la lecture se fera dans la difficulté. L'univers du livre ne sera jamais vraiment accessible.
- Cette compétence textuelle est un point de passage obligé pour accéder au niveau 3, aptitude à penser, conceptualiser. Dalgalian la nomme compétence cognitive.

Langue maternelle	Langue seconde
	Compétence cognitive
Compétence cognitive	Compétence textuelle
Compétence textuelle	Compétence de communication
Compétence de communication	

¹ Gilbert Dalgalian : crdp.ac-bordeaux.fr/capoc/file/.../DALGALIAN_Gilbert_28_mars_2007.doc et *Enfances plurilingues*, 2000, L'Harmattan

(schéma de Gilbert Dalgalian)

Il paraît essentiel d'accompagner les mécanismes de transfert de compétences d'une langue à l'autre et en particulier de développer la compétence textuelle dans la langue 2 afin d'ouvrir l'accès aux compétences de haut niveau, sinon on bute sur les seuils décrits par Toukoma et Skutnabb-Kangas.



B. La maîtrise de la langue d'évocation : une étape essentielle dans l'apprentissage des langues : celle-ci ne s'acquiert que par la fréquentation assidue du récit.

Nos collègues de français le savent bien. La langue d'évocation est caractéristique de la lecture de fiction. En langue, elle est présente dans les programmes au primaire et au palier 1 et 2 du collège, mais elle est encore peu travaillée dans les cursus au-delà du niveau A2.

Un exemple de lien privilégié avec l'apprentissage du français : l'accès à la langue d'évocation

Dès les premières années de l'école primaire, les jeunes élèves sont confrontés au récit en français (histoire lue à haute voix par le maître ou racontée). Cette exposition nourrit au fil des ans la mémoire, étend l'univers de référence des élèves et développe ainsi les capacités d'interprétation. Elle favorise l'amélioration de l'expression orale, des compétences de locuteur, voire de conteur. Au cycle III, la lecture de nombreuses œuvres de littérature de jeunesse vise à la fois à constituer une culture commune et à affirmer la compréhension des textes complexes. En langue vivante, le recours à la littérature de jeunesse à l'école (albums illustrés, contes etc.) permet de familiariser les élèves avec le récit en langue, tout au moins en reconnaissance, même de manière modeste.

S'appuyant sur des compétences déjà installées dans la langue de scolarisation (en l'occurrence, le français), la pédagogie des langues vivantes a beaucoup à gagner, en efficacité et motivation, à ancrer l'apprentissage dans le récit d'événements réels ou imaginaires. En entraînant l'élève à raconter, on le fera passer de la langue de communication immédiate à la langue d'évocation, qui implique une prise de distance par rapport à l'événement. Elle peut prendre la forme de rappel, de reformulation, de récit. Ce travail de fond, qui relève de l'entraînement, n'est pas incompatible avec le niveau de maîtrise, en apparence modeste, des niveaux A1 et A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues.



Au palier 2 du collège

Il va sans dire que l'exposition à la langue doit trouver des prolongements en dehors du cours et que doivent être encouragés les lectures, y compris d'œuvres intégrales accessibles aux adolescents, le recours aux TIC ou encore les séjours à l'étranger, par exemple.

Si l'on observe nos pratiques sur l'ensemble du cursus, on prend conscience qu'il y a un chaînon manquant et que nos approches de la lecture manquent de cohérence.

- Au primaire, on travaille régulièrement sur les albums et les livres pour enfants, on a fait le choix de la lecture-immersion, on cultive l'identification, on est clairement dans les théories de la lecture... peut-être pour la simple raison qu'il y a peu de texte...
- Au collège, on travaille sur des manuels qui contiennent relativement peu de fiction. Comprendre est systématiquement associé à agir, ce qui implique que les textes d'information prennent une place très importante par rapport à la lecture littéraire qui reste encore marginale. Il n'y a que peu de travail sur le récit. On a fait le choix du discours descriptif, objectif, dont la compréhension est évaluable. Les programmes suggèrent des lectures, dans les documents d'accompagnement, mais pour l'instant la pratique est peu installée.²
- Au lycée, on abandonne pratiquement le récit. On privilégie le discours argumentatif ou descriptif (sur des extraits). Comprendre un texte est souvent associé à produire un discours pour le décrire, puis argumenter sur un point particulier. On attend une lecture rationalisante et distanciée, objective, voire technique. On fait le choix des théories du texte (que l'on importe des pratiques en français) tant en entraînement à la lecture qu'en évaluation de la compréhension.

C. Les théories de la lecture : une approche particulièrement adaptée pour le professeur de langue 2

L'introduction de la lecture dans les cursus, du palier 1 au palier 2 puis d'un programme de littérature au lycée est l'occasion de remettre en cause cette approche et surtout de différencier les méthodes appliquées en langue 1 où l'on peut penser que la compétence textuelle est bien installée des méthodes à privilégier en langue 2 où l'objectif est d'abord de construire cette compétence textuelle puis de la consolider.

² Ces documents, très riches, sont téléchargeables sur le site du Scéren : <http://www.cndp.fr/archivage/valid/83074/83074-12937-16355.pdf>

Il me semble que les théories de la lecture et de la réception sont particulièrement précieuses pour le professeur de langue : elles sont centrées sur l'apprenant –lecteur, elles permettent les tâtonnements, des hypothèses de lecture, et génèrent une prise de parole, elles donnent à l'élève le choix de « faire sa promenade dans le bois du roman » et offre au professeur l'opportunité de faire se confronter les différentes lectures. Elles sont centrées sur le lecteur, sont complémentaires de l'approche actionnelle, mettent en relation vertueuse les activités de réception et les activités de production qui ne sauraient rester totalement étanches.

3. Comment lever les obstacles actuels à la lecture en langue 2

A. D'abord les identifier

- On donne à lire des textes inadaptés de par leur richesse lexicale ou thématique. Il faudrait faire le choix de textes plus faciles, peut-être moins littéraires.
- La théorie du court-circuit³

L'américain Mark Clarke explique qu'en langue seconde, les insuffisances linguistiques, la maîtrise insuffisante des liens-graphie/phonie, des configurations syntaxiques, du lexique, (compétences de bas niveau) court-circuitent l'utilisation de stratégies de haut niveau qui sont normalement utilisées en langue 1. On est là très proche des théories de JM Monteil. Parce qu'on n'a pas mis en place les automatismes de décodage de base, les élèves ne peuvent libérer suffisamment d'attention pour l'interprétation qui leur donnera du plaisir⁴...

Il s'agit donc de changer de méthode et d'organiser l'entrée dans la langue « par l'immersion dans le récit pour enfants, puis pour adolescents. Il faut aider l'élève en langue étrangère à se constituer une sorte de dictionnaire mental qui stockerait à la fois les propriétés orthographiques, visuelles, phonologiques, syntaxique, sémantiques, culturelles des mots de la langue étrangère. Sans doute faudrait-il pour cela systématiser dans un premier temps les supports **intermédiaires entre l'écrit et l'oral** comme le conte, le film, le théâtre, avant d'arriver au livre d'aventures, etc.

- On donne à lire pour déclencher l'expression ou pour contrôler la compréhension, rarement pour créer l'immersion.

L'école associe presque toujours lecture et pression évaluative.

- On propose essentiellement des extraits à commenter, des univers tronqués.

Cela signifie qu'on coupe le passage de son univers référentiel, qu'on complexifie le travail d'identification de réseaux, qu'on coupe le lecteur de la programmation de lecture inscrite dans le texte, qu'on interdit l'accès à l'un des processus de lecture : la réduction progressive des possibles.

Le commentaire de texte est une activité de **relecture**. Il a moins de pertinence dès lors qu'on l'applique à des extraits d'œuvres mineures, ou des coupures de journaux inconnus. Les élèves d'ailleurs le sentent confusément et s'ennuient.

3. Mark Clarke : *The short circuit hypothesis, or when language competence interferes with reading performance* (The Modern language journal, vol. 64, n° 2, Summer 1980).

⁴ *Réussir ou échouer à l'école, une question de contexte?* de J.-M. (Jean-Marc) Monteil et Pascal Huguet (Broché - 13 mars 2002)

Le souci de développer un savoir-faire analytique, **d'enseigner le *game*** de manière théorique arrive sans doute trop tôt dans nos cursus, et il arrive sur des extraits qui ne sont pas à la hauteur de l'exercice. Il n'est pas certain que cette chronologie convienne en langue étrangère. Il faut savoir raconter avant de commenter.

B. Quatre pistes à explorer

1. Créer la motivation

Choisir la lecture – *playing*. Différer la lecture *game*, analyse des règles du jeu à la fois dans les séquences (séries de séances) et dans les cursus.

Prendre appui sur la lecture comme processus affectif, et associer lecture et activités de jeux de rôle en prenant appui sur les personnages.

2. Exploiter les ressources de la littérature de jeunesse contemporaine en langue étrangère

Nous avons commencé à introduire des listes de livres à lire dans les documents d'accompagnement des programmes de collèges, il faudrait largement les diffuser et aider les professeurs à s'en saisir, valoriser les pratiques de ceux qui l'ont déjà fait, et suggérer qu'il soit impératif sinon obligatoire de lire un livre entier au moins par an à tous les niveaux.

Barthes faisait la différence entre deux types de littérature : celle qui reconforte et celle qui déconforte. Là où les livres de divertissement, les best-sellers reconfortent, la lecture littéraire « déconforte » parce qu'elle est de nature subversive, elle conteste les valeurs, une culture.⁵

La littérature de jeunesse, elle, joue sur les deux tableaux... Elle offre au lecteur la possibilité d'opérer à la fois des comparaisons ascendantes (pour se motiver) et descendantes (pour se rassurer) (cf. J.M. Monteil).

Qu'est ce qu'un livre de jeunesse ?

« Qu'est-ce qu'un classique pour adulte : c'est un ouvrage si beau, si célèbre qu'on finit par l'expliquer dans les classes. Un classique pour enfant est un livre si beau si célèbre, si adapté au goût et besoin de l'enfant que jamais on ne l'explique en classe. Il échappe au dispositif de torture qu'on appelle l'explication de texte. »⁶

3. Introduire **des œuvres complètes** (des récits complets : albums, contes, livres de jeunesse, nouvelles, films, biographies, BD, romans policiers) à tous les niveaux. La fréquentation prolongée d'un auteur immerge dans un lexique qui va se répéter... plus on lit, plus on retrouvera de mots connus.

Les théories de la lecture suggèrent que le lecteur réajuste sans cesse sa lecture selon la programmation interne au texte : lui faire lire un extrait c'est en quelque sorte l'amputer,

⁵ *Le savoir que mobilise la littérature n'est jamais entier ni dernier : la littérature ne dit pas qu'elle sait quelque chose, mais qu'elle sait de quelque chose ou mieux qu'elle en sait quelque chose - qu'elle en sait long sur les hommes. Parce qu'elle met en scène le langage au lieu simplement de l'utiliser, elle égrène le savoir dans le rouage de la réflexivité infinie : à travers l'écriture le savoir réfléchit sans cesse sur le savoir selon un discours qui n'est plus épistémologique mais dramatique. (Barthes, *Leçon*).*

⁶ Marc Soriano, *Guide de littérature pour la jeunesse*, Flammarion, 1975

ou en tout cas le priver des clés et signaux parsemés dans le texte. C'est le lancer dans la forêt en ayant ôté petits cailloux blancs.

4. **Concevoir de modes d'évaluation différenciés pour la performance de lecture et la compétence de compréhension** telle que nous la connaissons actuellement.

Il semble bien que l'on vérifie actuellement que le lecteur utilise la bonne méthode pour décoder et identifier certaines règles du jeu, mais pas vraiment la compétence de lecture, c'est-à-dire la juste interaction entre agilité de la progression et légitimité de l'interprétation. Nos méthodes actuelles relèvent en effet pour l'instant davantage des théories du texte (avec l'idée très erronée qui font de l'extrait un espace fermé et fini) que des théories de la lecture qui s'appliquent, elles, à une œuvre finie mais ouverte⁷.

Conclusion

L'école sait aujourd'hui amener les élèves au seuil de la langue. Elle n'a pas encore suffisamment pensé les stratégies qui pourraient les amener à entrer dans un univers linguistique afin d'y jouer avec plaisir, de s'y sentir comme un poisson dans l'eau.

Nos approches de l'enseignement superposent les notions de guidage de la lecture et celles de contrôle de la compréhension au risque de les confondre. On veut éviter l'erreur de lecture alors que le lecteur procède naturellement par tâtonnements /hypothèses erronées.

Il nous faudrait commencer par amener tout doucement nos élèves à raconter « leur promenade dans le bois du roman », avant de la prolonger par la production d'un récit oral ou écrit, ou d'un dessin ou toute autre activité qui dérive de la lecture.

Quelques exemples d'activités possibles:

- faire dessiner une couverture,
- réécrire des quatrièmes de couverture,
- faire une recension d'ouvrage pour un magazine ou pour le journal du lycée,
- faire la présentation du film pour un journal de programme de télévision,
- écrire à l'auteur,
- choisir des acteurs pour incarner des personnages,
- faire dessiner un décor,
- faire faire une fiche de livre pour une bibliothèque,
- inventer une autre fin,
- un autre début,
- donner des titres aux chapitres,
- choisir une citation à afficher au mur de la classe,
- faire des moissons de mots (selon les goûts de chacun : les prénoms, les vêtements, ce qu'on mange, les mots bizarres, etc.)⁸

⁷ Umberto Eco, *L'Oeuvre ouverte*, Seuil, 1965

⁸ Voir à ce sujet Jean-Louis DUFAYS, Louis GEMENNE, Dominique LEDUR, *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, Editions de Beock Université, 2005.

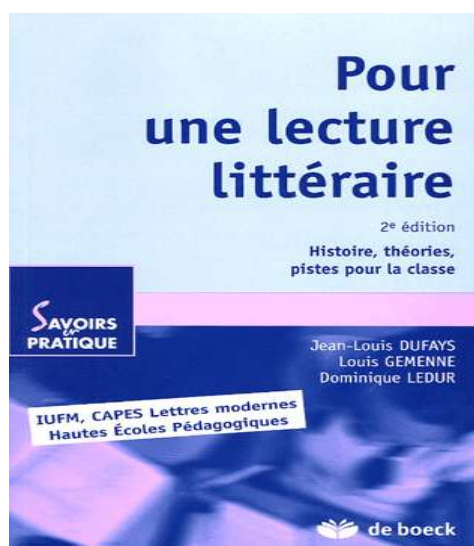
- créer des literary circles. (groupe de 7 élèves : discussion director, character analyser, text connector, summarizer, word finder, artful artist, passage picker)
<http://www.litcircles.org/>

(D'autres idées se trouvent dans *Pour une lecture littéraire* de Dufays, Gemenne, Ledur)



Student Roles

- Discussion Director
- Literary Luminary
- Illustrator/Mapper
- Word Wizard
- Connector
- Investigator



Il s'agit surtout d'aider l'élève à se construire une chronique de la réussite en lecture associée au plaisir du texte. Et pour cela il faut accepter toutes sortes de lectures : livres à l'eau de rose, livres à suspense, livres populaires ou savants, paralittératures de toutes sortes, etc.

L'immersion dans le récit est bien ce sésame qui permet 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 la langue étrangère. Remercions nos mères, et nos grand-mères de nous avoir introduits au livre et à notre langue par la lecture du *Petit chaperon rouge* ou de *Belle au bois dormant*.

Ces sésames existent dans toutes les langues. Aux professeurs de les ouvrir!

A ce stade de mon exposé j'ai envie de convoquer Daniel Pennac et de vous faire moi aussi un peu de lecture : Il parle ici d'un adulte qui fait la lecture du soir à son enfant : *La première fois, [d'ailleurs,] il n'avait pas compris, pas vraiment. Il y avait tant de merveilles dans ces histoires, tant de jolis mots, et tellement d'émotion ! Il mettait toute son application à attendre son passage préféré, qu'il récitait en lui-même le moment*

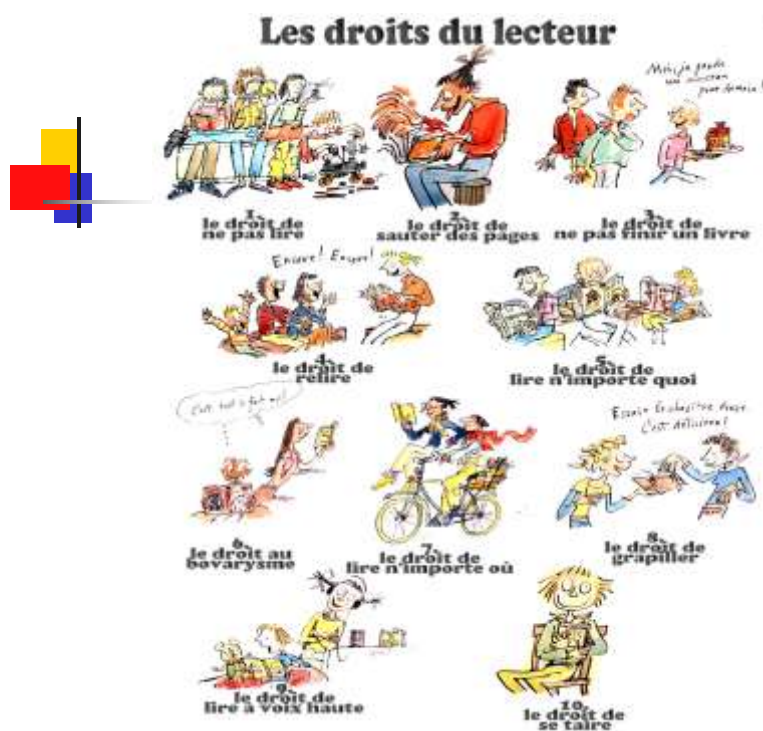
venu ; puis venaient les autres, plus obscurs où se nouaient tous les mystères, mais peu à peu, il comprenait tout, absolument tout et savait parfaitement que si la Belle dormait c'était pour cause de quenouille, et Blanche Neige pour raison de pomme...

Je répète ma question : Qu'est ce qui est arrivé à ce prince quand son père l'a chassé du château ?

Nous insistons, nous insistons. Bon dieu, il n'est pas pensable que ce gosse n'ait pas compris le contenu de ces quinze lignes ! Ce n'est tout de même pas la mer à boire, quinze lignes !

Nous étions son conteur, nous sommes devenus son comptable.⁹

Et Daniel Pennac d'énoncer les dix droits imprescriptibles du lecteur.



Permettez – moi pour conclure de revenir dans l'univers linguistique qui est le mien et de citer Francis Bacon : « *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.* »¹⁰

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

⁹ Daniel Pennac, *Comme un roman*, pp 57-58.

¹⁰ En anglais : Francis Bacon. (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. Histories make men wise; poets witty; the mathematics subtile; natural philosophy deep; moral grave; logic and rhetoric able to contend.

Bibliographie :

- Roland BARTHES, *Le Plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1977.
- Antoine COMPAGNON : *La littérature Pour quoi faire ?* Fayard, 2007
- Hans Robert JAUSS, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Tel Gallimard, 1978.
- Stephen D. KRASCHEN, *Second language acquisition and second language learning*, Los Angeles, University of Southern California, Pergamon Press Inc., 1981.
- Wolfgang ISER, *L'Acte de lecture*, Bruxelles, Mardaga, 1985.
- Umberto ECO, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985.
- Michel PICARD. *La Lecture comme jeu*. Essai sur la littérature. Collection « Critique », Paris, Editions de Minuit, 1986.
- Daniel PENNAC, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992.
- Vincent JOUVE, *La lecture*, Paris, Hachette supérieur, 1993.
- Bertrand GERVAIS et Rachel BOUVET [Dir.], *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Québec, PUQ, 2007.
- Jean-Louis DUFAYS, Louis GEMENNE, Dominique LEDUR, *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, Editions de Beock Université, 2005.
- Marc SORIANO, *Guide de la littérature pour la jeunesse*, Paris, Flammarion, 1975.
- Tzvetan TODOROV, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.