

Entrez dans la langue : le récit comme Sésame pour franchir le niveau seuil

Introduction

Ces réflexions partent d'un constat, d'une évidence, et d'une hypothèse.

Le constat a été fait par nos collègues germanistes.

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

Pour compléter ce constat et retrouver la thématique que je me suis choisie, écoutons un maître du récit, un grand conteur et un philosophe. Michel Serres parle de langues et de la conquête des mots.

- « Une langue est un iceberg qui a une partie basse souvent dormante et une partie émergée qui est utilisée dans la vie courante, c'est la langue vernaculaire.

A ne faire parler que la partie émergée de l'iceberg, on fragilise la langue enseignée et apprise, on organise peut-être le plafonnement et les phénomènes de régression bien connus au 2nd cycle. Écoutons encore une fois Michel Serres

- « L'écrivain [et j'ajouterai le professeur de langue] a pour métier d'aller draguer les mots dans la partie basse de l'iceberg ».
- « Une langue se fragilise puissamment dès lors qu'elle n'a que des locuteurs vernaculaires. Une langue est intéressante dès lors qu'elle multiplie la partie basse de son iceberg »¹.

Poursuivons la métaphore maritime chère à Michel Serres et passons à l'évidence.

L'évidence : 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.

L'hypothèse :

¹ Conférence donnée à l'école normale supérieure le 13 mai 2008 et en ligne sur Canal Académie : Le génie du français n'est pas dans les mots, www.canalacademie.com/Michel-Serres-le-genie-du-francais.html -

Une hypothèse en trois volets :

1. Et si par l'immersion dans la lecture et 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 ? **Si savoir parler, c'était d'abord savoir raconter ?** L'oral, ce n'est pas seulement être capable de participer à une conversation, c'est aussi 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.

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 divertie, 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. Lire de manière extensive n'apparaît pas comme une priorité

La demande sociale c'est de savoir parler en langue étrangère (ou plutôt en anglais !). On peut même se demander si la préoccupation d'installer la communication orale, immédiate, n'a pas fait exagérément reculer dans le temps au risque de la sacrifier, l'exposition à l'écrit et donc la lecture, qui elle, semble moins urgente.

B. La place de la lecture dans les différentes activités langagières est incertaine parce qu'elle est à la fois activité de réception et de production.

- Les postulats de départ du CECRL.

On apprend une langue en communiquant comme acteur social. Or une grande partie de la lecture relève aussi de l'individuel, voire de l'intime. Lire, c'est souvent s'abstraire.

Parce qu'il met en avant la compétence de communication, le CECRL est perçu – peut-être à tort – comme privilégiant la langue de communication immédiate à la langue d'évocation.

Lire dans le Cadre c'est d'abord extraire l'information juste et agir en conséquence.

De plus, dans le CECRL, on distingue les activités de réception et les activités de production. **Or toute lecture qu'elle soit à des fins d'information ou lecture immersion est tout autant une activité de production qu'une activité de réception.** Lire c'est progresser et interpréter, c'est à chaque ligne produire du sens.

C. La maîtrise de la langue d'évocation : une étape essentielle dans l'apprentissage des langues : celle –ci ne s'acquiert 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 du collège, mais elle est encore peu travaillée dans les cursus au-delà du niveau A2.

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

3. Les obstacles à la lecture en langue étrangère

A. Les difficultés culturelles

Le statut de l'écrit a changé. Le livre est de nouveau en concurrence avec l'oral, comme avant Gutenberg.

Mais ne jouons pas trop les Cassandre : On peut aussi arguer qu'on assiste à un retour de l'écrit - et des pratiques d'écriture – via le numérique (Internet, e-mail, texto).

C'est en fait le rapport à la page imprimée qui a changé : on est passé d'une vénération du livre (Bible, textes fondateurs et patrimoniaux) à la lecture désinvolte de textes variés, le plus souvent tronqués, à des fins d'information ou de stimuli, plus que d'immersion. Les choix de textes dans les manuels de lycées sont très révélateurs de cette évolution. Mais il faut avoir lu beaucoup de récits, pour pouvoir lire rapidement des textes variés et en tirer la bonne information.

B. Les difficultés techniques spécifiques à la lecture en langue 2

La lecture en langue 2 fait l'objet d'un paradoxe : D'un côté la lecture exige un minimum de compétences linguistiques. De l'autre on sait que l'apprentissage passif de mots nouveaux au cours de la lecture est probablement la manière la plus simple et la plus efficace de développer à grande échelle le vocabulaire des élèves.

➤ 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

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

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).

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 **les supports intermédiaires entre l'écrit et l'oral** comme le conte, le film, le théâtre, avant d'arriver au livre d'aventures, etc.

Il faudrait **aussi éviter un cloisonnement excessif entre les activités langagières et multiplier les activités intermédiaires entre l'écrit et l'oral** comme la récitation, la dictée, la lecture oralisée expressive (toutes activités présentes dans les programmes de collège, qu'il faudrait poursuivre au lycée), le passage de l'oral à l'écrit avec changement de registre, l'écriture de scénarios qui est l'activité inverse, etc.

C. Des difficultés pédagogiques

- On donne à lire des textes inadaptés de par leur richesse lexicale ou thématique et on crée les conditions du court-circuit. Il faudrait faire le choix de textes plus faciles, peut-être moins littéraires
- 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.

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.**

5. Comment lever les obstacles actuels à la lecture

Je suggère qu'on pourrait explorer quatre pistes

A. Créer la motivation

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

- 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, de façon à faciliter l'identification, premier stade de l'immersion. L'exemple dont va nous parler Madame Solom est à cet égard éclairant.

B 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

C. 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, 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.

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

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

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

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

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.

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 au moment de conclure de formuler un vœu et d'espérer qu'une bonne fée nous entende: Au moment d'entrer dans la langue que les comptables veuillent bien ne pas griller la politesse aux conteurs, aux faiseurs d'histoires, aux « dragueurs de mots » !

Bibliographie :

- Marc SORIANO, *Guide de la littérature pour la jeunesse*, Paris, Flammarion, 1975.
Roland BARTHES, *Le Plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1977.
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.
Tzvetan TODOROV, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.

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