

Littérature et plaisir de lire

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

Article publié sous le titre "Introduction : Littérature et plaisir de lire",
dans la revue LM (Langues modernes) de l'APLV
Dossier : Littérature et plaisir de lire
(coordination M.A. Médioni) n° 3/10 (pp. 9-14)

Pour moi, lire est un plaisir...

Je pense partager ce plaisir avec les lecteurs de ce dossier et les enseignants et formateurs en général. La lecture et la fréquentation — pour ne pas dire l'amour — des textes littéraires font partie de nos pratiques culturelles, liées étroitement à notre contexte familial, le plus souvent.

Mais est-ce un plaisir d'entrée de jeu ? Certainement pas pour tout le monde et certainement pas pour tous les élèves ou étudiants, surtout quand il s'agit de la lecture de textes littéraires. Sans aller jusqu'à la douleur de ceux qui ont souffert « sur » *La Princesse de Clèves*, on peut reconnaître que la lecture des textes littéraires, voire classiques, n'est pas une pratique familière ni appréciée de la majorité de nos concitoyens. Cette privation du plaisir que goûtent certains, ce « désamour » qui est l'apanage de la majorité, viennent vraisemblablement du fait qu'on n'a pas eu la possibilité de devenir un lecteur expert, ce qui renvoie nécessairement au rôle de l'Ecole dans l'accès à la lecture et à la culture.

Pourtant, la lecture et le texte littéraire ont toujours été présents dans les programmes et les activités privilégiées à l'Ecole et particulièrement dans l'enseignement des langues. Le texte littéraire est même historiquement LE document sur lequel prennent appui les méthodologies traditionnelles qui reposent sur l'acquisition du modèle incarné par le maître et les textes littéraires. Comme pour l'apprentissage du latin, les objectifs sont la maîtrise du code : vocabulaire et grammaire. L'activité de l'élève est une activité de traduction, d'exercice d'application après explications données par l'enseignant puis de thème d'imitation. Cet enseignement destiné aux « héritiers », pour reprendre la formule de Bourdieu et Passeron, malgré son « aridité » ne parvient pas vraiment à rebuter totalement ni à détourner d'une pratique culturelle acquise par ailleurs, familière et valorisée.

Il en va tout autrement lorsque tentent de s'imposer les méthodologies audio-orale puis audiovisuelle : le phénomène de la massification dans l'enseignement, d'une part, les technologies de reproduction de l'image et du son, la linguistique structurale et la psychologie behavioriste, d'autre part, vont prôner l'utilisation d'un matériel "didactisé" d'où le texte littéraire est totalement exclu. Il reviendra en force dans l'approche communicative, plus particulièrement dans certaines langues comme l'espagnol, du fait de la prédilection pour le document « authentique ». Pour autant, les auteurs de manuels se contentent de présenter des extraits, voire

dans les publications les plus tardives, des nouvelles courtes, et l'activité recommandée — le commentaire — ne semble pas avoir contribué à développer le goût pour la lecture ou la littérature en LE.

Lire devient aujourd'hui une des activités à travailler dans la perspective de la construction de l'autonomie langagière et apparaît de façon plus nette l'idée que la compréhension écrite et la lecture requièrent une activité différente de la part de l'apprenant mais aussi de la part de l'enseignant, concepteur d'une situation propre à faire construire progressivement la compétence lectrice. Une situation qui fournisse un cadre et des ressources, qui présente des tâches susceptibles de faire construire du savoir et des connaissances aux élèves, qui comporte des enjeux d'apprentissage spécifiques du domaine disciplinaire dont il est question, qui offre la possibilité d'une conscientisation des processus.

En outre, l'émergence du concept de perspective co-actionnelle se trouve en relation directe avec les théories de Vygotski, à travers la notion d'appropriation des processus mentaux par le sujet par des pratiques de coopération sociale dans les échanges avec les autres, et celles de communauté d'apprenants, de stratégies et d'étayage telles que les définit Bruner, et rejoint ainsi, en grande partie, les caractéristiques de la perspective socio-constructiviste.

Lire c'est faire du sens

« C'est explorer. Quels que soient l'âge et le niveau. Lire, c'est comme faire des mathématiques, ou de la grammaire, ou de la biologie : c'est se tailler des pistes, découvrir des indices, imaginer quelque chose qu'on va vérifier, c'est avoir l'esprit aux aguets comme on dit d'un chasseur. Lire, c'est rentrer dans un texte comme le détective dans une enquête policière, comme le voyageur dans un pays qu'il lui faut apprivoiser, dans une famille dont les inconnus vont lui devenir familiers. »¹

De là la nécessité de susciter le questionnement pour faire lire, de prévoir le dispositif et les ressources nécessaires pour mobiliser à la fois sur l'activité et le genre particulier qu'est le texte littéraire. Christian Ollivier, dans ce dossier, rappelle à travers une *Interactions et collaboration interprétative sur le Web 2.0*, que derrière la co-construction du sens, il y a aussi de la co-construction de soi qui n'est jamais bien loin, car sur le blog littéraire mis en place dans cette expérience : *« Si la question de la compréhension du texte et donc de la construction de sens occupe une place importante dans les commentaires, la subjectivité du lecteur n'en est pas pour autant absente »*.

De son côté, Claire Chaplier, dans son article, *L'émergence du sujet-lecteur : le cas d'étudiants en formation LANSAD-sciences* — sur le site — tente de réconcilier ses étudiants avec *« la lecture en anglais [qui] ne leur permet pas de s'évader »* à propos de textes scientifiques, dans la perspective de l'acquisition d'une compétence *« pour des besoins professionnels futurs »*.

Des écueils à éviter

¹ Henri Bassis, http://www.gfen.asso.fr/fr/oser_chercher_a_lire_ce_monde

Faire lire, donner le goût de la lecture de textes littéraires ou autres, suppose de ne pas confondre les priorités : il ne s'agit pas pour les enseignants de langue

- de transmettre un savoir encyclopédique au détriment du développement de l'autonomie de l'élève, ni de simplifier les textes au risque de les rendre insipides ;
- de commencer par faire le point sur les stratégies qu'on utilise, mais plutôt de proposer une situation de mise à l'épreuve des stratégies qu'on utilise d'ordinaire et de découvertes de possibilités nouvelles ;
- d'assimiler situations de travail, d'apprentissage et situations d'évaluation.

A ce propos, l'article de Laure Riportella, *Texte littéraire et pratiques de classe : les risques du CECRL* présente les risques, selon elle, du *Cadre* pour l'étude des textes littéraires et tente d'expliquer le « *malaise (...) constaté aussi bien en formation continue qu'en formation initiale* » dans la mesure où il aurait « *aggravé les doutes des enseignants par rapport à l'intérêt de ce support et par rapport à leurs pratiques en ce domaine* ».

Lire c'est entrer dans une culture

Entrer dans la culture écrite, pour un jeune apprenant, exige de changer son regard sur la lecture et la littérature. C'est encore le cas pour l'élève qui n'a pas encore construit au collège ou au lycée un comportement de lecteur susceptible d'évoluer vers la lecture experte. « *Le verbe lire ne renvoie décidément pas à la même acception selon le lecteur qu'on espère* » écrit Bernard Curtet, dans son article *Pour une conquête des langages*, où il fait le choix de creuser le concept d'apprentissage linguistique comme territoire commun permettant d'ouvrir une réflexion transdisciplinaire sur l'apprentissage des langages, et les conditions pédagogiques d'appropriation des langages par tous les élèves. Un appel en faveur d'une collaboration interlangue et interdidactique. Tout comme l'expérience menée par Sandrine Burgat qui, dans *Donner le goût de la lecture aux enfants sourds signeurs*, utilise la « dictée à l'adulte », une co-construction d'un texte entre l'adulte et les enfants sourds pour qui « *Le français écrit est vécu comme une langue non-identitaire, une langue scolaire, non-porteuse de sens qu'il faut apprendre sans qu'ils en voient vraiment l'utilité ou la nécessité* ».

Lire est toujours sous-tendu par un projet

On lit pour agir, pour s'informer, se former, se faire plaisir, ou pour plusieurs choses à la fois... La pédagogie du projet offre des pistes intéressantes pour mobiliser sur la lecture : rencontre avec un écrivain, café littéraire, critique littéraire, etc. sont autant d'occasions de se plonger dans des lectures souvent ardues. Françoise Pétin-Oppetit propose dans *Le rallye-lecture en anglais : un projet en 3D* de multiplier les occasions de lire au sein d'un concours : « *Libres de 'travailler' à leur rythme, sans le regard de leurs pairs, sans le couperet de La Note, ils prennent confiance en eux et se découvrent un nouveau goût pour les langues étrangères.* ». Ce projet est complété par la rédaction de nouvelles qui viendront alimenter le fonds du CDI.

Alcino Ferreira relate de son côté, dans *Lire pour agir : récits interactifs multimédias en cours de langues* que l'on trouvera sur le site, une expérience prenant appui sur un outil de création de fictions interactives permettant de générer un texte avec lequel l'apprenant pourra interagir : « *les*

micro-tâches pertinentes à la réalisation des macro-tâches définies par le professeur sont déterminées, effectuées, et évaluées par les apprenants eux-mêmes ».

Estelle Riquois, après un panorama de l'actualité des prescriptions aux manuels scolaires, décrit dans *Une lecture actionnelle du texte littéraire ?* un projet avec des jeunes filles nord américaines en séjour linguistique, une expérience de lecture que l'on ne mène pas forcément seul mais que l'on partage : « *faire une première approche de l'objet-livre, afin de donner aux apprenants les moyens de faire réellement leur choix parmi les titres et les genres disponibles dans les librairies et les bibliothèques en France* »

Lire : un parcours semé d'embûches

Quand on parle de lecture en LE, et en particulier de lecture longue, on évoque inévitablement les obstacles, les difficultés auxquels vont se trouver confrontés les élèves — le vocabulaire, la longueur des textes... — ce qui suscite une inquiétude bien légitime, surtout à l'heure où le texte littéraire apparaît sous la forme d'œuvres complètes à présenter au Baccalauréat. L'article de Michèle Prandi, *Lecture longue en classe d'anglais*, montre comment les différentes entrées qu'elle met en œuvre amènent progressivement les élèves non seulement à accéder à la lecture d'une oeuvre complète mais surtout à y persévérer parce que l'intérêt est convoqué par l'énigme et le rebondissement : « *Face à un projet jugé souvent ambitieux aux yeux des élèves, l'entrée dans l'œuvre par la création précède et facilite la lecture suivie qui sera ensuite exploitée au travers d'activités mêlant langue écrite et orale, animant le commentaire littéraire* ». Qui plus est lorsqu'il s'agit d'un texte classique où l'appréhension est accrue du fait de la difficulté d'une langue qui n'est plus celle d'aujourd'hui. C'est cette appréhension des élèves — et de l'enseignant — qu'il s'agit de dénouer, en travaillant particulièrement l'accompagnement des élèves dans ce parcours semé d'obstacles, ce que Valérie Péan et Muriel Renard donnent à voir dans leur article, *Le plaisir de lire : prendre pouvoir sur un texte classique* : « *Faire lire une œuvre complète du XVI^{ème} siècle en espagnol à des lycéens d'aujourd'hui ? Le défi semble impossible à relever et l'entreprise trop ardue pour s'y risquer, sauf avec des élèves triés sur le volet dans des sections spécialisées* ». Ne pas réserver cette entreprise aux « héritiers » relève de l'enjeu démocratique et des missions de l'Ecole.

Et le plaisir ?

Tous les auteurs de ce dossier se retrouvent sur le fait que le plaisir n'est pas un préalable mais une construction. Le plaisir est dans la saveur des savoirs, rappelle Jean-Pierre Astolfi ². C'est l'activité désirable ³ qui crée à son tour le désir et procure le plaisir de la découverte, de la réussite et du dépassement. Il s'agit de faire nôtre la proposition de Jérôme Bruner : « *Si notre culture décidait enfin de se consacrer pleinement à l'éducation, réconciliant les notions de plaisir et d'efficacité* » ⁴. Pour cela, il nous faut penser :

² ASTOLFI Jean-Pierre, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF, 2008.

³ A la question "Qu'est-ce qu'une activité désirable ?" André Giordan répond : "Sont "désirables" des situations qui présentent de la nouveauté plutôt que de l'habitude, donnent l'occasion de faire des choix, conduisent à des questions plutôt qu'à des réponses ; des situations où l'individu se sent largement autonome." in CRAP, Cahiers pédagogiques, "Vive la motivation ?", n° 431, mars 2005, p. 58.

⁴ BRUNER Jérôme, *L'Éducation, entrée dans la culture*, Retz, 2008.

- des situations complexes comportant à la fois un enjeu cognitif — un vrai problème — et un enjeu identitaire — l'estime de soi ;
- des supports riches à résonance culturelle, voire anthropologique : cette chose parle de moi ;
- l'ambition : la nature des tâches dit des choses sur le regard qu'on porte sur les élèves ;
- des modalités de travail collectives : co-action ;
- un rôle nouveau pour l'enseignant qui doit organiser son retrait : ouvrir l'espace pour que les élèves investissent ;
- des situations qui fassent faire réfléchir : auto-évaluation, analyse réflexive, tendre vers l'auto-contrôle.

Le plaisir c'est relever un défi dans une action partagée avec d'autres. Espérons que ce dossier soit à la hauteur du défi que nous nous sommes lancé et vous fasse partager le même plaisir qui a présidé à son élaboration.
