

La littérature étrangère en langue étrangère BO du 30 septembre 2010

C'est un enseignement obligatoire qui participe de la nouvelle identité de la filière L, ce qui donne au professeur de langue un nouveau statut et aussi de nouvelles responsabilités.

Il est différent par sa nature et par ses objectifs de l'enseignement approfondi (qui vise C1 et qui est dans la tradition de la LEA).

Trois axes de réflexion et quelques éléments destinés à aider les professeurs et les chefs d'établissements:

I. UN NOUVEL ENSEIGNEMENT ? PAS SI NOUVEAU !

1. **Ce nouvel enseignement n'est pas si nouveau. Il s'inscrit en continuité de certains volets des programmes de langue vivante** tels qu'ils ont été repensés depuis l'école élémentaire. La littérature est une manifestation sublimée de la langue qu'il est déjà préconisé d'intégrer à tous les niveaux dans les apprentissages. **L'objectif est de construire parallèlement à la compétence de communication une compétence textuelle**, c'est-à-dire une aptitude à créer du sens en lisant. Les programmes nous y invitent, même si les pratiques restent encore timides sur ce point.

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, il y a beaucoup d'inconnu : intrigue, synonymes, paronymes, reprises de sens, lexique nouveau, mots bizarres qui ne correspondent à aucune réalité vécue. L'écoute de récits oraux 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. Tous les apprentissages seront freinés
- **la compétence cognitive**

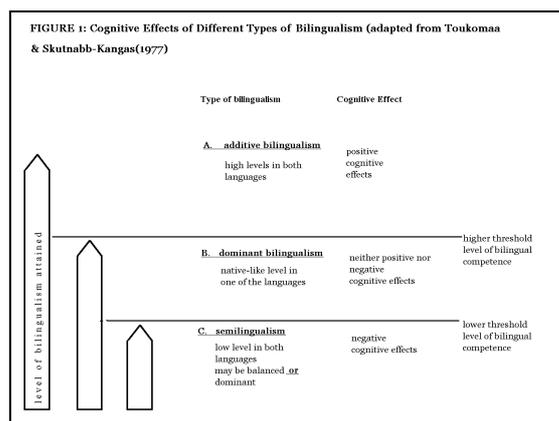
C'est l'aptitude à penser, conceptualiser qui ne se construit que sur un socle incluant les deux compétences précédentes.

Ces trois niveaux de compétence doivent être construits en langue maternelle comme en langue seconde. Et sauf dans le cas des enfants bilingues de naissance, on note un décalage dans le temps.

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

(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 Toukomaa et Skutnabb-Kangas.



2. Dans nos programmes

- A l'école primaire :
B0 n° 8 du 30 août 2007

3 – L'environnement géographique et culturel

- Les Iles Britanniques, l'Irlande, l'Amérique du Nord, voire l'Australie, le continent indien (si projet ou présence d'un assistant ou élève anglophone, par exemple)
- Fêtes calendaires : *Halloween, Guy Fawkes and Bonfire Night, Christmas, Boxing Day, St Patrick's Day*
- La vie sociale dans les pays anglophones : *shopping centres, restaurants, pubs, matches*
- Quelques institutions : la Famille Royale, le président ...
- Quelques monuments ou lieux célèbres, drapeaux
- Contes, comptines, chansons : quelques titres, personnages, auteurs
- Littérature de jeunesse classique et moderne : textes originaux ou leurs adaptations

- *Au collège palier 1 :*

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 affermir 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*

Exemples d'œuvres (intégrales ou adaptées)

- **poésie** : *Annabelle Lee* (Edgar Allan Poe), *Windy Nights* (Robert Louis Stevenson), *Macavity the Mystery Cat* (T.S. Eliot), *The Land of Happy* (Shel Silverstein), *Chocolate Cake* (Michael Rosen).
- **prose** : *Gulliver's Travels* (Jonathan Swift), *Jane Eyre* (Charlotte Brontë), *Oliver Twist*, *A Christmas Carol*, *David Copperfield* (Charles Dickens), *Treasure Island*, *Dr Jekyll and Mr Hyde* (R.L. Stevenson), *The Canterville Ghost* (Oscar Wilde), *Tom Sawyer*, *The Prince and the Pauper* (Mark Twain), *The Hound of the Baskervilles* (Sir Arthur Conan Doyle), *The Old Man and the Sea* (Ernest Hemingway), *The Chronicles of Narnia* (C.S. Lewis), *Of Mice and Men* (John Steinbeck), *And Then There Were None* (Agatha Christie), *The Witches*, *Matilda* (Roald Dahl), *The Martian Chronicles* (Ray Bradbury), *Thirteen Unpredictable Tales* (Paul Jennings), *Northern Lights* (Philip Pullman), *Goodnight Mister Tom* (Michelle Magorian), *The Curious Incident of the Dog in the Night-time* (Mark Haddon), *Artemis Fowl...* (Eoin Colfer), *Harry Potter...* (J.K. Rowling), *The Hitchhiker's Guide to the Galaxy* (Douglas Adams).
- **Bande dessinée** : *Asterix in Britain* (Albert Uderzo et René Goscinny, traduit par Anthea Bell), *Mr William Shakespeare's Plays*, *Charles Dickens and Friends* (Marcia Williams), *Peanuts* (Charles Schultz), *Garfield* (Jim Davis), *Calvin and Hobbes* (Bill Watterson).

- **Au lycée**

BO n° 4 du 29 avril 2010

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. Il doit être initié et entraîné à l'utilisation d'outils tels que dictionnaires et grammaires.

L'élève peut aussi être invité à assurer la collecte, le classement en dossiers, éventuellement avec l'aide du professeur-documentaliste, puis l'exploitation en fonction d'objectifs préalablement définis de documents authentiques à étudier en classe.

Paragraphe repris à l'identique dans le nouveau programme du cycle terminal : cours commun

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. Il doit être initié et entraîné à l'utilisation d'outils tels que dictionnaires et grammaires.

L'élève peut aussi être invité à assurer la collecte, le classement en dossiers, éventuellement avec l'aide du professeur-documentaliste, puis l'exploitation en fonction d'objectifs préalablement définis de documents authentiques à étudier en classe.

- Enfin à partir de la rentrée 2011, apparaît un enseignement spécifique :

**LITTÉRATURE ÉTRANGÈRE EN LANGUE ÉTRANGÈRE
CYCLE TERMINAL DE LA SÉRIE L**

Les objectifs de la discipline

L'enseignement spécifique de littérature étrangère en langue étrangère vise à développer le goût de lire et à augmenter l'exposition de l'élève à la langue en lui donnant accès à un certain niveau d'abstraction et de subtilité. L'étude de la littérature étrangère ouvre un nouvel espace pour une pratique accrue de la langue par l'entraînement et la mise en œuvre de toutes les activités langagières.

Il s'agit aussi d'initier les élèves aux réalités les plus structurantes de la littérature de la langue étudiée : les grands mouvements littéraires et les principales thématiques portés par de grands auteurs, dans le récit, la poésie et le théâtre.

Dans le temps imparti pour cet enseignement, il ne peut être question d'une approche exhaustive. Il s'agit essentiellement de construire des repères solides chez les élèves, de leur donner le goût et l'envie d'aller plus loin, de les familiariser avec la lecture et de les entraîner à la lecture suivie.

3. Un enseignement qui vient modifier une certaine représentation de la discipline langue vivante et de l'anglais en particulier

Il est une évidence un peu oubliée aujourd'hui. Les langues vivantes ne s'appréhendent pas seulement comme compétences pragmatiques. *Languages are both skills and subjects*. Ceci s'applique à toutes langues ...y compris l'anglais.

Outil de communication pour exprimer des besoins, conduire des échanges au sens de *trade*, la langue anglaise n'est pas un espéranto (langue qui d'ailleurs n'a jamais pu vivre). La discipline anglais est à la fois compétence et matière.

Les langues vivantes le sont aussi longtemps qu'elles sont langues de création et qu'elles permettent de **dire la complexité de l'humain, de dire l'universel** avec le prisme de leurs mots et l'ancrage de leurs référents.

La langue anglaise est encore vivante parce qu'elle permet toujours de dire l'universel autrement : pour reprendre le titre de François Julien, il s'agit de bien différencier l'universel de l'uniforme et du commun¹.

L'anglais de communication, celui des medias porte en lui un double danger : celui de confondre l'uniforme et le commun, celui de confondre le commun et l'universel. La langue anglaise, même si elle étend son emprise, reste une langue à part entière car elle porte en elle une vision du monde, un système de valeurs et de références reconnus par certains, ignorés par d'autres. Le rôle de l'école et de l'université est de lutter contre cette ignorance, de faire en sorte que nos élèves parviennent à sentir et penser dans leur langue et leur

¹ François Julien, *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures* 2008, Fayard

culture singulière ce que l'autre sent et pense dans sa langue et sa culture singulière afin que le dialogue entre les cultures ne soit pas un dialogue de sourds.

Le travail sur la littérature de fiction ou d'essai est à cet égard déterminant parce que l'écriture des grands auteurs, penseurs ou savants **forge le lexique, « leste les mots », modélise des façons de dire et de penser**. La fréquentation des œuvres apparaît comme un passage obligé dans l'apprentissage des langues car elle crée les conditions de l'immersion, donne l'occasion d'explorer la partie immergée de la langue. Si l'élève n'a pas fréquenté les grandes œuvres, il sera inmanquablement « désœuvré » dans des conversations avec des partenaires de langue maternelle.

La langue n'est pas un contenant neutre, les mots portent l'imaginaire collectif qui a été façonné par l'histoire, les lieux, les mutations sociales, la création. Les mots sont contenant et contenus. Chaque langue est vivante en ceci qu'elle ajuste sans cesse les mots du passé à la réalité présente, mais ces ajustements successifs créent autant de résonances.

Le mot « expectation » ne signifie plus la même chose depuis que Dickens l'a utilisé. La « main invisible » en économie renvoie inévitablement à Adam Smith et à un rôle spécifique pour l'Etat dans l'économie. Le mot « Commonwealth » renvoie à une certaine idée de la république modélisée par Cromwell avant de signifier une modalité d'impérialisme. Le mot « libéral » renvoie à une pensée de droite en français, *Liberal* renvoie à une pensée plutôt de gauche en anglais. Les « nations » de Jaurès n'ont rien à voir avec celles de Disraeli, etc. Et ces distinctions là se découvrent et se mémorisent uniquement par la fréquentation des œuvres.

« La littérature, dit fort justement Braudel, - essai, roman, théâtre- s'appuie sur ce qui différencie le plus les civilisations nationales : leur langage, leur vie quotidienne, leur façon de réagir à la douleur, au plaisir, à l'idée de l'amour, de la mort, de la guerre, leur façon de se distraire, de manger, de boire, de croire. »²

Les professeurs d'aujourd'hui travaillent essentiellement sur des « documents ». Mais ils ont tous les compétences universitaires qui leur permettent de faire apprécier la spécificité de l'œuvre littéraire. Ils doivent aussi se persuader que cet enseignement leur permettra d'aider certains élèves à accéder au niveau B2 et se mobiliser pour porter l'anglais comme grande langue de création.

Et pour cet enseignement, ils doivent s'attacher à bien percevoir et exploiter la spécificité du discours littéraire.

² Fernand Braudel, *Grammaire des civilisations*

	Extrait littéraire (oral ou écrit)	Document (oral ou écrit)
Ancrage	Exprime un espace tout en le transcendant	Est inscrit dans un espace et une société et ne se comprend qu'en se référant à ces éléments
	A traversé le temps même s'il est inscrit dans un temps	Est inscrit dans un temps T et ne peut être lu qu'avec une perspective « historique »
Auteur	Porte la trace d'un auteur artiste-créateur	Est le produit d'un auteur « acteur social »
Lecteur	Ne vise pas un lecteur particulier, s'adresse à l'homme	Vise un groupe d'acteurs sociaux
Forme	A une composante essentiellement esthétique	A une composante essentiellement rhétorique
Visée	Visée sociale, politique, philosophique, morale, etc.	A une portée informative ou argumentative

4. Un enseignement qui s'inscrit en Première L comme une composante d'une compétence littéraire multilingue.

La compétence littéraire : qu'est ce que c'est ?

C'est une capacité à **comprendre, réagir, interpréter pour pouvoir apprécier** c'est-à-dire à vivre par le jeu de l'identification des expériences autres dans un contexte autre, élargir son répertoire de référents, étendre son imaginaire et affiner ainsi sa compréhension de l'humain.

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

Victor Hugo

Si l'art du romancier consiste à voir le monde, l'art du lecteur revient à savoir emprunter les yeux d'un autre pour percevoir et entrevoir.

On pourrait distinguer 3 niveaux dans la compétence littéraire :

- Comprendre et réagir

Si l'objectif premier du collège c'est de rendre les élèves capables de **se faire comprendre** en langue étrangère (niveau seuil) l'objectif au lycée est d'aller au-delà et de rendre les élèves capables de **comprendre l'autre et en particulier le non dit de l'autre**.

Quelle que soit sa langue, l'écrivain offre à son lecteur des possibilités de rencontres, rencontre avec un autre différent de soi, rencontre aussi avec soi-même. Multiplier les rencontres, c'est nécessairement accroître sa compréhension de la nature humaine, aiguïser son sens moral et esthétique. Lire, c'est une expérience de pensée. Comprendre, c'est prendre avec soi, c'est incorporer dans sa personnalité des émois et des savoirs nouveaux.

- Interpréter et apprécier

Faire faire aux élèves l'expérience du théâtre anglais, c'est leur montrer qu'il existe une autre tradition que celle de l'unité de lieu, de temps, et de ton. Leur faire lire *Gatsby le magnifique*, c'est les plonger dans l'univers de la prohibition qui n'a jamais existé en France, et leur faire explorer un sentiment amoureux qui est très différent de celui de Fabrice dans *La Chartreuse de Parme*.

- Lire c'est aussi créer

Enseignement propre à développer la compréhension, ce nouvel enseignement qui ouvre sur des tâches d'expression et de création ou d'adaptation. Lire c'est un premier pas qui conduit à voir, imaginer, transposer et pourquoi pas écrire ?

II QUELLES ŒUVRES CONSEILLER ? QUELLES METHODES PRECONISER ? COMMENT FORMER LES PROFESSEURS ?

1. Quelles œuvres choisir ? : Je, tu, il, nous, vous, ils

Une lecture simple des programmes serait de montrer comment les thématiques suggèrent au professeur de définir un parcours qui va du je (le lecteur qui s'identifie), aux « ils », Les programmes suggèrent une progression : rencontre avec un autre moi étranger (littérature du je), rencontre avec un toi, rencontre d'un il - héros étranger, rencontre avec un auteur qui travaillant avec un autre matériau dans un contexte autre nous donne un autre éclairage sur l'homme et sa relation au monde, rencontre enfin avec des « ils », ces autres lointains à la fois différents et semblables.

Thématiques

En fonction de leur histoire propre et des cultures dont elles sont l'expression, les littératures ont exploré de façon inégale les thématiques proposées ci-après. Le professeur choisit pour chacune des classes du cycle terminal un itinéraire cohérent et structurant.

Je de l'écrivain et jeu de l'écriture

Pistes :

- autobiographie, mémoires, journal intime ;
- l'écrivain dans sa langue, l'écriture comme jouissance esthétique, l'expression des sentiments, la mise en abyme.

La rencontre avec l'autre, l'amour, l'amitié

Pistes :

- le roman épistolaire, l'amour courtois, la poésie mystique, élégiaque ;
- les jeux de l'amour, le couple et le double.

Le personnage, ses figures et ses avatars

Pistes :

- héros mythiques ou légendaires, figures emblématiques ;
- héros et anti-héros, la disparition du personnage.

L'écrivain dans son siècle

Pistes :

- roman social, roman policier, la littérature de guerre et d'après guerre, l'essai, le pamphlet, la satire ;
- le débat d'idées, l'engagement et la résistance, la transgression, la dérision, l'humour.

Voyage, parcours initiatique, exil

Pistes :

- les récits d'exploration, d'évasion, d'aventure, le roman d'apprentissage ;
- le déracinement, l'errance, le retour.

L'imaginaire

Pistes :

- l'étrange et le merveilleux, le fantastique, la science-fiction ;
- l'absurde, l'onirisme, la folie, la métamorphose

Ce parcours ne devrait pas être morcelé à l'excès. Les textes permettent toutes sortes de combinaisons, mais nous suggérons qu'un parcours littéraire entamé ne soit pas interrompu. Le programme couvre le cycle terminal.

Ce parcours pourrait aussi être tracé par l'élève par le biais d'un carnet de littérature : une stratégie utilisée en primaire que nous pourrions décliner pour en faire un carnet numérique par exemple :

On trouve des exemples de ces carnets ici :

<http://www.clg-adam-antony.ac-versailles.fr/spip.php?article43>

2. Quelle méthode adopter ? *La lecture littéraire* plutôt que *la Grammaire du texte*

Le professeur de littérature étrangère n'est pas un clone du professeur de Lettres et ne devrait pas chercher à l'imiter.

En Français, l'objectif du professeur est d'abord *la lecture analytique* qui prend appui sur les théories du texte, il s'agit d'enseigner des méthodes d'analyses orthodoxes ou recommandées par l'université française, et de les illustrer avec des oeuvres adaptées.

En langue seconde, l'objectif est de *développer le goût de lire et d'augmenter l'exposition de l'élève à la langue en lui donnant accès à un certain niveau d'abstraction et de subtilité*. Il n'est pas de mettre en place une métalangue critique pour décrire la matière verbale de la littérature, il s'agit d'organiser des rencontres choisies avec des œuvres étrangères en utilisant les méthodes les plus variées, et pourquoi pas des approches étrangères.

En ceci, le professeur de littérature en langue étrangère reste un professeur de communication, et un passeur. Il est celui qui va créer une immersion en permettant à l'élève de plonger dans un livre et d'y nager avec plaisir.

Par opposition à *la lecture analytique* à laquelle doivent entraîner les professeurs de Lettres en lycée, il semblerait ici plus adapté de choisir les approches de *la lecture littéraire*, piste qu'ont déjà explorée nos collègues de l'inspection générale du groupe de l'enseignement primaire mais aussi du groupe des Lettres pour le niveau collègue en particulier. (voir les actes du séminaire sur la lecture littéraire publié sur Eduscol et en particulier la communication d'Annie Rouxel, voir aussi les travaux de Picard ou de Gervais sur la lecture).

Privilégier la lecture littéraire, c'est cultiver le plaisir du texte, c'est partir des conditions de la réception et choisir une méthode inductive.

Le plaisir du texte, c'est ce moment où mon corps va suivre ses propres idées - car mon corps n'a pas les mêmes idées que moi, Roland Barthes, *Le plaisir du texte*, 1973

Pour faire de nos élèves de bons lecteurs en langue seconde plus encore qu'en langue maternelle, il importe de les inscrire dans la fable, de faire d'eux des *lectores in fabula*, c'est-à-dire les amener à mettre en marche « *la machine paresseuse* » qu'est le texte, et « *qui*

exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces du non-dit ou de déjà-dit restés en blanc³ ».

Les théories de la lecture et de la réception sont particulièrement précieuses pour le professeur de langue : elles sont en effet 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 produire de la langue en faisant se confronter les différentes lectures. Elles sont de surcroît complémentaires de l'approche actionnelle, mettant en relation vertueuse les activités de réception et les activités de production qui ne sauraient rester totalement étanches.

3. Quelles stratégies ?

Le professeur dispose de tout un arsenal de stratégies pour déclencher chez le lecteur cette « activité coopérative⁴ », pour aider l'élève à répondre à la demande du texte qui selon Eco « veut que quelqu'un l'aide à fonctionner ».

Les chercheurs⁵ en dénombrent **six** que l'on peut rassembler sous l'acronyme CROIRE :

- en amont faire explorer aux élèves le **C**ontexte et le thème du texte à lire, tout ce qui pourra relever du *déjà-dit* du texte,
- leur donner une **R**aison de lire et les amener à faire des prédictions, à formuler des hypothèses à voix haute (les Américains parlent de *think aloud strategy*),
- les entraîner à **O**bserver le texte, son image, sa charpente, sa mise en page,
- les inviter à visualiser concrètement : faire des **I**mages, des dessins, des schémas, ou de manière plus verbale : faire décrire ce qu'ils voient en couleur, mettre des images puis des mots sur les images générées par le texte.
- les inviter à faire régulièrement des **R**ésumés,
- les inviter à se questionner mutuellement et à questionner le texte et son auteur pour **E**lucider le *dit*, le *déjà-dit*, et surtout le *non-dit* du texte.

4. Importer des pratiques existantes

Plus près de nous, il serait judicieux d'interroger la pratique dans ce domaine

- des professeurs des écoles qui ont pour mission d'amener les élèves à lire en langue maternelle.

On trouve des modalités de lecture tout à fait opérationnelles chez Maryse Brumont : *Diversifier et renouveler les leçons de lecture en cycle III* (Scéren, 2010)

- des professeurs d'anglais en section internationale. Leur approche du texte littéraire dès le collège leur a donné une expérience pédagogique précieuse : ils savent associer lecture et tâche et s'ils choisissent de ne point faire de l'analyse formelle le point d'entrée dans l'œuvre, ils ne renoncent pas en fin de parcours à introduire des concepts littéraires.

³ Umberto Eco, *Lector in fabula*, 1997

⁴. *ibid*

⁵. Voir Neil K. Duke and P. David Pearson, *Effective Practices for Developing Reading Comprehension*, in *What Research Has to Say About Reading Instruction*, 2002, International Reading Association

L'objectif de cet enseignement de littérature en langue étrangère est bien en première L d'internationaliser le regard et la sensibilité, mais aussi d'enseigner des concepts littéraires et de faire en sorte que la compétence littéraire soit multilingue et multiculturelle.

En guise de conclusion : Écoutons Shakespeare

Lord Polonius: *What do you read, my lord?*

Hamlet: *Words, words, words.*

Lord Polonius: *What is the matter, my lord?*

Hamlet: *Between who?*

Lord Polonius: *I mean, the matter that you read, my lord.*

Hamlet : *Slanders, sir ...⁶*

Polonius :*Que lisez-vous mon seigneur ?*

Hamlet : *Des mots, des mots, des mots.*

Polonius : *De quoi est-il question, mon seigneur ?*

Hamlet : *Entre qui et qui ?*

Polonius : *Je veux dire : de quoi est-il question dans ce que vous lisez ?*

Hamlet : *Des calomnies⁷.*

Comprendre c'est bien plus que savoir lire des mots, car derrière les mots, il y a un enjeu entre deux personnes, il y a une substance, une matière agissante, un univers que le lecteur investit et comprend.

Permettez-moi de formuler un vœu : Que les professeurs de langue n'oublient jamais le parcours que nous propose ici Shakespeare/Hamlet et qui résume à mon sens la méthodologie de la compréhension: Pour faire répondre à l'interrogation « De quoi est-il question ? » dans un texte, il importe d'abord de se poser la question : « Entre qui et qui ? ». La réponse à cette question est essentielle pour mettre le lecteur sur la bonne piste, la piste du contexte, la piste de l'intention, la piste du sens.

Retenons enfin qu'il n'y a pas contradiction entre enseigner la communication « entre X et Y », enseigner la compréhension des mots et des idées et enseigner la littérature.

Enseigner la littérature en langue étrangère, c'est donner les clés qui permettent d'entrer en dialogue et en amitié avec une nouvelle identité, une nouvelle communauté. Et c'est au bout du compte par un effet de miroir répondre à la célèbre injonction socratique : « *Connais-toi toi-même.* »

Annie LHÉRÉTÉ, mai 2011

⁶. Shakespeare : *Hamlet* II, ii, 191-195

Hamlet (ou plutôt Shakespeare) joue sur le mot *matter*, mettant ici en lumière le lien consubstantiel entre mot, chose, enjeu du langage et sens.

⁷. Traduction de Jean-Michel Déprats, Gallimard, 2002

Bibliographie :

Maryse DRUMONT, *Diversifier et renouveler les leçons de lecture en cycle III*, Scéren, mai 2010

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.

<http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html>

. Umberto Eco, *Lector in Fabula*, éd, Grasset et Fasquelle, (traduction française), 1985

. ibid

. Voir Neil K. Duke and P. David Pearson, *Effective Practices for Developing Reading Comprehension*, in *What Research Has to Say About Reading Instruction*, 2002, International Reading Association