



ISSN 1766-2796

ISSN en ligne 2261-1045

La lecture des œuvres patrimoniales en classe de Français Langue Seconde. Réception et pratiques didactiques : le cas tunisien¹

Nouri Mbarek

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Sousse, Tunisie

Département de français, UR: Ecole et littérature

nouri.mbarek@laposte.net

Résumé

Il est question dans cet article d'une réflexion sur les problèmes liés à l'enseignement et la réception des œuvres littéraires intégrales en classe de Français Langue Seconde. Après un bref état des lieux de l'enseignement de la lecture littéraire en Tunisie et une analyse du statut de l'œuvre intégrale dans les programmes de français au secondaire, l'auteur s'intéresse aux pratiques d'enseignement en lien avec la sélection et l'exploitation des œuvres littéraires intégrales au secondaire et tente d'exposer les représentations que se font enseignants et élèves tunisiens de la lecture d'œuvres intégrales en contexte scolaire.

Mots-clés : enseignement, réception, œuvres intégrales, représentations, français langue seconde

Reading Heritage Works in Foreign Language Classes. The Teaching and Reception Practices

Abstract

This article inquires on teaching and receiving the complete literary works in French as a Second Language in Tunisia. A brief inventory making a place statement of issue on teaching it and an analysis of the complete work status' in French programs in Tunisia's High Schools, leads the author's attention to consider the teaching practices as a link with the selection and the use of complete literary works, and to explain how this is considered by Tunisian learners in context.

Keywords: teaching, reception, complete works, representations, French as a second language

Problématique

Cet article s'inscrit dans la problématique actuelle des études littéraires (Jarrety, 2000 ; Todorov, 2007 ; Citton, 2007 ; Jouve 2008 ; Schaeffer, 2011), plus précisément dans un courant de la recherche en didactique sur l'enseignement de la littérature au cours de la scolarité obligatoire et au sein de la francophonie².

Les recommandations officielles et les programmes de français en Tunisie « placent [aujourd'hui] la question du sens au centre des différents apprentissages » et « préconisent des démarches qui accordent une place importante au sens du texte, aux valeurs impliquées, aux connaissances qu'il faut inférer » (Boukhari, 2006 : 38).

Si ces nouveaux programmes du secondaire mettent en garde « les enseignants contre des dérives technicistes, comme le recours à des explications coupées des contextes culturels spécifiques mais aussi des valeurs d'universalité plus globales » (Ibid.), qu'en est-il des pratiques pédagogiques actuelles de la lecture ? L'enseignement de la littérature tel qu'il est pratiqué dans nos classes ne risque-t-il pas de conduire à la négation du texte comme une œuvre destinée à la lecture et du rôle du lecteur ?

Au sein de cette nouvelle perspective de l'enseignement de la littérature, l'accent est mis sur la revalorisation du rôle de l'élève. « Ainsi, tout texte littéraire, bien expliqué, devrait interpeller les élèves, les conduire aux débats d'interprétation, aux échanges culturels, à la découverte de la diversité des textes de langue française » (Ibid.).

D'ailleurs, la découverte d'une œuvre littéraire intégrale est présentée à la fois comme une motivation à la lecture permettant à la fois de développer chez les élèves des compétences de lecture et d'accéder seuls à l'univers du texte.

Une nouvelle conception de la lecture axée sur la réception subjective des œuvres littéraires par des lecteurs réels, a commencé aujourd'hui à fasciner les pédagogues tunisiens. Mais cette approche peut-elle faciliter la tâche de l'enseignant dont la mission principale est de motiver les élèves à la lecture des œuvres littéraires et de permettre à tous les apprenants (y compris ceux qui ne lisent pas chez eux) un accès équitable au patrimoine littéraire français ?

Nous désignons ici par « patrimoine littéraire français » l'ensemble des « textes littéraires de référence » considérés comme « des classiques pédagogiques » que l'on doit enseigner à nos élèves puisqu'ils sont « doté(s) de spécificités et fondamentalement porteur(s) de sens » (Ibid.).

Mais que se passe-t-il souvent dans nos lycées en classe de littérature ? Les élèves ont-ils vraiment l'occasion de choisir une posture de lecture qui leur permette de s'épanouir dans cette rencontre avec le texte ? Les enseignants, de leur côté, disposent-ils de suffisamment de temps pour développer dialogue fait de jeu, de plaisir et de jouissance et qui doit s'instaurer entre leurs élèves (dont la plupart sont peu motivés) et les textes patrimoniaux ? Ces mêmes enseignants possèdent-ils

la formation académique et pédagogique requise leur permettant d'assister leurs élèves afin qu'ils deviennent des lecteurs experts ?

Méthodologie

Afin de répondre à ces questions, nous avons conduit une enquête par questionnaires auprès de 40 enseignants et de 100 élèves tunisiens du secondaire sur les représentations qu'ils se font du choix et de la lecture des œuvres littéraires en contexte scolaire.

Sans prétendre à l'idée d'une représentativité totale, notre recherche, qui se veut essentiellement qualitative, a pourtant cette ambition : autoriser ne serait-ce un minimum de généralisation.

Nous avons opté pour une méthode qualitative car il s'agit d'un travail de terrain qui portera sur les représentations qu'ont les enseignants et des élèves de la lecture en contexte scolaire et qui sera essentiellement guidé plus par des considérations théoriques que déterminé par des considérations techniques. De plus notre éthique de recherche lors des dialogues, rencontres, passations des questionnaires avec les enseignants et les élèves était moins prescriptive que réflexive, fondée plutôt sur l'analyse des conceptions que se font des enseignants et des élèves tunisiens de lecture des œuvres intégrales aux lycées.

Quelques résultats

Les résultats de nos enquêtes avec les enseignants ont montré que le Ministère de l'Education a tendance à négliger la formation continue de ses enseignants puisque 50 % des enseignants de français interrogés déclarent n'avoir pas participé à une formation continue depuis au moins 3 ans et que 75 % d'entre eux n'ont pas été formés dans le cadre de leur profession depuis au moins une année et demie.

Mais comment peut-on vraiment faire évoluer les pratiques didactiques enseignantes tout en abandonnant les enseignants de français à leur sort ? C'est-à-dire sans un véritable investissement, de la part du Ministère d'une part et des enseignants d'autre part, dans le domaine de la formation continue ?

Les pratiques enseignantes en lecture d'œuvre intégrale peuvent-elles réellement évoluer en se contentant d'une simple «mise à jour en méthodologie et en pratique de classe» (Hammami & Dutrey, 2006 : 67) tout en continuant à ignorer les avancées des recherches en didactique de la littérature ?

Les enseignants de français ont-ils été concrètement formés en Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde ? Ont-ils été suivis progressivement dans le domaine essentiel de la formation continue afin que se réalise une véritable innovation de l'enseignement du français et spécialement dans le domaine de la lecture de l'œuvre intégrale ?

Les résultats de nos enquêtes nous empêchent malheureusement de répondre à ces questions par l'affirmative, car l'analyse de nos statistiques démontrent que l'enseignement de l'œuvre intégrale en Tunisie est actuellement en crise.

Les représentations des enseignants

Nos enquêtes sur les représentations des enseignants ont montré que :

1-la majorité des enseignants n'impose qu'une seule œuvre ou deux pendant toute l'année. (ce qui signifie que l'activité de la lecture des œuvres intégrales demeure négligée puisque souvent considérée comme une activité accessoire par rapport aux modules d'apprentissage comme l'étude de texte, la grammaire ou l'expression écrite)

2-Très peu d'enseignants (5 % seulement) affirment faire le choix de leurs œuvres à lire en concertation avec les collègues du lycée. La moitié des enseignants interrogés avouent qu'ils choisissent eux-mêmes et librement les œuvres intégrales qu'ils donnent à lire dans leurs classes.

3- 15 % seulement des questionnés avouent laisser à leurs élèves une totale liberté dans le choix des livres.

4- la majorité des enseignants (46 %) évoquent des difficultés liées aux contraintes institutionnelles, à la motivation des élèves, des difficultés en rapport avec les œuvres et leur inaccessibilité linguistique aux élèves.

Mais, à notre grande surprise, peu d'enseignants (3 % seulement !) parlent de difficultés en lien avec les enseignants eux-mêmes.

5- Des activités considérées comme capitales pour former des sujets lecteurs sont complètement délaissées (comme « le défi-lecture » (0 %) ou « la bataille du livre » (5 %) en faveur d'autres activités bien ancrées dans la tradition scolaire comme la rédaction libre d'un commentaire (65 %), la présentation d'un résumé oral du livre.

6 -16 % de ces enseignants interrogés rattachent les difficultés rencontrées à l'exploitation des œuvres intégrales aux enseignants eux-mêmes lesquels, d'après eux, n'arrivent pas à mettre en place un dispositif didactique approprié aux élèves en difficulté de lecture.

7 -Il s'est avéré aussi que le principal problème auquel les enseignants se trouvent confrontés lors de la lecture d'une œuvre intégrale en contexte scolaire est de motiver les élèves réticents à la lecture et leur donner le goût de lire.

8 -Les enseignants de français sont imprégnés par un usage traditionnel et normé de la lecture et perçoivent les activités relatives à l'enseignement de l'œuvre littéraire à travers leurs propres représentations, souvent marquées par une vision prescriptive et normative.

Les représentations des élèves

Si nous nous intéressons essentiellement aux représentations et aux lectures réelles des élèves en contexte scolaire c'est que celles-ci contribuent énormément à la motivation à la lecture et au développement chez l'élève de l'aptitude à parler de sa lecture et à inscrire cette dernière dans une forme de socialisation.

L'adolescence, comme le dit Jean-Louis Dufays n'est-elle pas, après tout, une période où l'on se cherche et où l'on se fait de nombreux amis ? Échanger les livres n'est-il pas après tout, d'une façon ou d'une autre, une manière d'échanger ses idées et ses goûts (Dufays, Gemenne, Ledure, 2005) ?

Les enquêtes que nous avons menées sur les représentations des élèves tentent de vérifier entre autres si des variables comme la culture, la classe sociale et tout ce qui constitue le sujet dans son identité sociale ont un impact sur les représentations et les pratiques lectorales.

Notre enquête exploratoire a montré que :

1-la plupart des élèves interrogés ne sont pas de bons lecteurs (87%), ils ne lisent que rarement et sont presque tous issus de milieux populaires où les lectures ne s'engendrent pas d'elles-mêmes.

2- la plupart d'entre eux (80 %) ne trouvent personne dans leur entourage familial ou social pour leur conseiller des lectures ou simplement les inciter à lire.

3- Concernant l'attitude des élèves du secondaire eu égard des œuvres imposées en classe, il s'est avéré que :

4 % seulement des élèves questionnés déclarent aimer les livres dont leurs enseignants imposaient la lecture.

4- Les pratiques enseignantes actuelles ont des retombées négatives sur la motivation des élèves et sur les attitudes qu'ils peuvent avoir à l'égard de la lecture et du livre en contexte scolaire mais aussi en dehors de la classe. Sinon comment expliquer que 63 % des élèves tunisiens du secondaire expriment ouvertement leur démotivation et leur désaffection pour la lecture des œuvres imposées en contexte scolaire ?

5- Très peu de nos élèves (8 % seulement) assignent à la lecture une *fonction d'évasion* (qui est généralement l'une des fonctions les plus importantes chez cette tranche d'âge où l'on cherche dans la littérature et dans l'art la découverte d'un ailleurs lointain fait de rêves, d'imagination et de sensibilité.)

6- 13 % de ces adolescents voient dans la lecture des œuvres littéraires un supplice ou un moyen mis à la disposition du professeur pour punir ses élèves ou les en dégouter voire « les embêter » !

7- Les élèves issus de familles modestes ou pauvres lisent moins que les élèves de milieux aisés. D'où l'importance du capital culturel familial et du niveau socioprofessionnel des parents.

8- La lecture-plaisir, la lecture-évasion ou même esthétique demeure une pratique élitiste, l'apanage des élèves de milieux favorisés chez qui la lecture loisir est encouragée.

9- Même s'il est relativement banalisé, le livre reste un bien réservé à ceux qui bénéficient déjà de la culture.

Conclusion

Nous pensons en effet que les jeunes lycéens questionnés sont majoritairement influencés par l'image que l'institution scolaire, les enseignants et leurs milieux socioculturels se font des fonctions assignées à la lecture des œuvres littéraires patrimoniales en contexte scolaire. La lecture des œuvres littéraires en classe de français langue étrangère et seconde est traditionnellement déterminée par deux objectifs majeurs : l'apprentissage de la langue française et le développement des compétences de communication.

Mais si la lecture des œuvres littéraires est toujours socialement inégale (Horellou-Lafargue, M. Sergé, 2003), et si la lecture plaisir demeure encore une pratique réservée à une élite de lecteurs favorisés, l'enseignant de littérature ainsi que l'institution scolaire ne devraient-ils pas trouver les dispositifs pédagogiques et didactiques nécessaires afin que le plaisir de lire soit découvert et vécu concrètement par tous les élèves du secondaire quel que soit leur milieu social d'origine ou le capital culturel de leurs familles ?

Bibliographie

- Baudelot, C., Cartier, C., Detrez, M. 1999. *Et pourtant ils lisent...* Paris : Le Seuil.
- Boukhari, a. 2006. « La réforme de l'enseignement du français en Tunisie », *Le français aujourd'hui*, n° 154, Paris.
- Bourdieu, E. 1998. *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*. Paris : Le Seuil.

- Brillant-Annequin, A., Massol, J.-F. 2005. *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée*, Grenoble, CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Chelard-Mandroux, I., Tauveron, A.-M. 1998. *Enseigner la lecture de l'œuvre littéraire au lycée*, Paris : Armand Colin, coll. « Formation des enseignants ».
- Citton, Y. 2007. *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Amsterdam.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. 2005. *Pour une lecture littéraire : 2^{ème} édition : Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, Duculot-De Boeck.
- Dufays, J.-L. 2008. *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation ?*, UCL, Presse Universitaire de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Dumortier, J.-L., Lebrun, M. (éds). 2006. *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes difficiles*, Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Dumortier, J.-L., Dispy, M. 2006. *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris le récit de fiction*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Houdart-Merot, V. 2004. « Intention et ruses de la transmission : tentative de définition » in : Fraisse, E, Houdart-Merot, V (dir.). *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*, CRDP de Créteil, Argos, Université de Cergy-Pontoise, p. 17-29.
- Fourtanier, M.-J., Langlade, G. 2000. *Enseigner la littérature*, Paris : Delagrave & CRDP Midi-Pyrénées.
- Fumaroli, M. 2005. Culture contre éducation. *Le Débat*, n° 135.
- Jarrey, M. (dir.). 2000. *Propositions pour les enseignements littéraires*, Paris : P.U.F.
- Jouve, V. 2010. *Pourquoi étudier la littérature ?* Paris : Armand Colin.
- Langlade, G. 2002. *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*. Collection *Savoir et Faire*, Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées.
- Lebrun, M. 2002. « Quel avenir pour une didactique de à l'école et au collège ? » in : *Pédagogie littéraire et grand écran. Aller retour entre littérature, œuvres de fiction et formation*, Revue du Centre de recherche en Education, Saint-Étienne : PUS-E, p. 15-46.
- Louichon, B. 2007. : « La littérature patrimoniale : un objet à didactiser », in : Dufays J.-L. (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain, p. 27-34.
- Lebrun, M., Rouxel, A., Vargas, C. 2007. *La littérature et l'école. Enjeux, résistances, perspectives*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.
- Mbarek, N. 2011. *Enseignement et réception des œuvres littéraires intégrales. Approche théorique et didactique*, thèse de doctorat nouveau régime, sous la direction de Gérard Langlade et de Hédi Khélil, sous presse, Tunis, ISEFC.
- Postaniec, C. 2002. *Vous avez dit « littérature »*, Paris : Hachette.
- Rosier, J.-M., Reuter, Y., Dupont, D. 2000. *S'approprier le champ littéraire. Propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français*. Bruxelles : De Boeck.
- Todorov, T. 2005. Livres et vivre. *Le Débat*, n° 135.

Notes

1. Communication présentée lors des 13^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature (IUFM de Gennevilliers (Université de Cergy- Pontoise, les 29, 30 et 31 mars 2012, intitulées «École et patrimoines littéraires : quelles tensions, quels usages aujourd'hui ?»
2. Rouxel, 1996 ; Seoud, 1997 ; Chelard-Mandroux & Tauveron, 1998 ; Carvat, 1999 ; Fourtanier & Langlade, 2000 ; Rosier, Reuter & Dupont, 2000 ; Dumortier, 2001 ; Postaniec, 2002 ; Tauveron, 2002 ; Brillant-Annequin & Massol, 2005 ; Dufays, Gemenne & Ledur, 2005 ; Dumortier & Lebrun, 2006 ; Dumortier & Dispy, 2006 ; Lebrun, Rouxel & Vargas, 2007