

# De l'intérêt pour la lecture à l'enseignement de la culture ou de l'intérêt pour la culture au réapprentissage de la lecture ?

Aini Betouche  
Doctorante, Université d'Alger



Synergies Algérie n° 2 - 2008 pp. 199-204

**Résumé :** *Bien au-delà de la discussion des problèmes que connaît l'université, ce texte est une contribution à la réflexion sur le processus de l'enseignement de la culture à travers un paradigme, qui, présentement, est concurrencé par les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication : la lecture. Celle-ci est omniprésente à travers l'exploitation des textes dans certains modules dits « littéraires ». Or, comment amener l'étudiant qui arrive à l'université avec un niveau de langue du moins insatisfaisant pour les enseignants, à lire les textes et accéder à la culture dans sa dimension universelle ? Aussi, comment peut-on améliorer son niveau surtout à l'écrit écrit et le préparer par conséquent à devenir à son tour un formateur au sens propre du terme ?*

**Mots clés :** *Lecture, culture, représentation, apprenant, textes.*

**Summary :** *Well beyond the discussion of the problems of the Algerian university, our work is a contribution to reflex ion on the teaching process of culture through one paradigm, which at the present time, is competed with by New Technologies of the information and of the communication: reading. Reading is omnipresent though the exploitation of texts in certain modules known as «literary». However, how can we bring students, who reach university with a language proficiency that is considered as unsatisfactory by the teachers, to read texts and have access to culture in its universal dimension ? Also, how can we improve their written competence in particular and prepare them to become qualified trainers ?*

**Key words :** *Reading, culture, representation, learner, texts.*

**المخلص:** خارج نطاق أطروحة المشاكل التي تعرفها الجامعة الجزائرية، مساهمتنا هذه مبادرة التفكير على صيرور تعليمية الثقافة من ناحية قراءة النصوص الأدبية التي، في يومنا هذا، قد قلت نظرا لمزاحمتها من طرف التقنيات الجديد في الإعلام والاتصال. ونعني بمفهوم القراءة، القراءة الأدبية التحليلية التي تمكن المتعلم من توسيع معلوماته الثقافية واللغوية. نلاحظ أن القراءة، على مستوى الجامعة، موجودة. ففي بعض المقاييس، نجد أن تحليل النصوص الأدبية تطغ على باقي النشاطات. إذن كيف يمكن أن نحلل النصوص الأدبية و نتطرق إلى ثقافة الغير عندما يكون المستوى اللغوي عند الطلبة لا بصر الأساتذة خصوصا؟ وكيف يمكن تحسين مستوى اللغة المكتوبة عند الطلبة وتمكينهم من تكوين الأجيال الصاعدة.

**المصطلحات الرئيسية :** *القراءة، الثقافة، التمثيل، المتعلم، النصوص.*

Si nous sommes portée, dans ce travail, à dessiner l'esquisse d'une analyse qui permettrait de contribuer à une réflexion sur le processus d'enseignement du Français langue étrangère à l'université, nous nous trouvons conduit à évoquer deux pratiques qui contribuent à l'enseignement de la civilisation et de la culture de l'autre. Nous visons essentiellement le ré-apprentissage de la lecture et l'enseignement de la culture. Si nous parlons du « réapprentissage » de la lecture et non de son « apprentissage », c'est parce que la lecture a déjà été pratiquée depuis la scolarisation de l'apprenant à l'école primaire, puis perfectionnée avec l'approche des textes au niveau du moyen et du secondaire. Toutefois, arrivé à l'université, les apprenants sont confrontés à diverses lacunes, entre autres la lecture analytique des textes. A ce propos, la multiplication et la diversité des discours des enseignants ne fait que rendre compte du problème.

Pour Lakhdar Barka, universitaire algérien, le constat d'échec du processus d'enseignement des langues étrangères à l'université, pour nous limiter à cela, a donné lieu à trois réformes en peu de temps :

« Une vision rétrospective des quatre décennies de pratique de l'enseignement des langues étrangères dans les universités algériennes montre que cette expérience est marquée par une série de réformes. La première dans les années soixante-dix, la seconde dans les années quatre-vingt et la dernière fin des années quatre-vingt-dix. Trois réformes en si peu de temps, additionnées à une suite de constat d'échecs portant sur l'inefficacité des refontes des contenus pédagogiques, ainsi que sur le statut type de l'institution la plus adéquate à assumer cette tâche, attestent d'un malaise à définir une démarche claire, quant à la conception d'une politique des langues étrangères» (Lakhdar Barka, 2003 : 87).

Ce problème est, selon des formes d'évaluation des enseignants universitaires, le fruit du malaise qui sévit au secondaire et au moyen. Un professeur de linguistique de première année déclare à ce sujet :

« En tout cas, nos étudiants débarquent à l'université avec des niveaux tellement pauvres en langue française, qu'il nous arrive souvent de nous concentrer sur leurs faiblesses. Fréquemment, les étudiants n'arrivent même pas à comprendre ce qu'ils lisent. Leur faire un cours de linguistique ou de critique relève plutôt de l'impossible. Nous nous concentrons alors sur la correction grammaticale. Plus souvent, nous axons notre enseignement sur les problèmes de langue. Mais cela ne nous empêche pas de répondre aux préoccupations du module ».

Les propos de l'enseignant mettent l'accent entre autres lacunes sur l'incapacité des étudiants à lire des textes théoriques (linguistique ou critique). D'où, la nécessité de consacrer plus de temps au perfectionnement linguistique.

Par ailleurs, nous pensons que la réflexion de l'enseignant pointe du doigt un autre problème. Du fait de nombreuses lacunes des étudiants, les enseignants modalisés par le devoir, sont amenés à empiéter sur le contenu d'autres modules notamment en ce qui concerne la « Pratique Systématique de la Langue », module enseigné en première année et en deuxième année, du moins à l'université de Tizi-Ouzou. Il soulève aussi le problème de l'apprentissage de la langue.

Celui-ci est abordé de deux manières différentes. La première, centrée sur l'enseignement de la théorie (phonétique, phonologie, pratiques systématique de la langue, linguistique générale, ...) relève plutôt de la vision traditionnelle. La seconde, beaucoup plus communicative, est orientée entre autres vers la compréhension de situations culturelles où la langue prend toute sa force pragmatique. Cette dernière exploite dans sa dynamique active des textes et pratique donc la lecture.

Qu'est-ce qu'un texte si ce n'est « *une unité communicative* » (Bronckart, 1996 :77) qui ne se concrétise que par l'acte de lecture ? A ce propos, Ibsch et Fokkema insistent sur cette acception et citent Mukarovsky qui conçoit « le texte littéraire comme étant un signe et une structure de signes ». (Ibsch et Fokkema, 1981 : 43).

Ce dernier est doté en effet de significations que seul l'acte de lecture peut concrétiser :

« L'œuvre littéraire ne peut être réduite à son aspect matériel, puisque le texte matériel, qui selon la terminologie de Mukarovsky est un artefact, n'est investi de signification que par l'acte de perception. » (Ibid).

Or, comment amener l'apprenant des universités algériennes avec ses faiblesses en langue, les contraintes institutionnelles, ou faute d'une initiation réussie et d'une incitation judicieuse, à lire les textes, à lire la littérature tout court ? Nous n'avons pas, à ce propos, la prétention de proposer une recette miracle ou même de développer les aspects techniques de la lecture (mécanisme de la lecture, lecture rapide, lecture déchiffrement,...), nous nous proposons simplement, à travers notre argumentaire, d'apporter notre contribution à donner le goût de la lecture dans un monde envahi par les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication. Car, nous sommes convaincu que l'acte de lire est source de profit à la fois linguistique (du moment qu'il permet la maîtrise de la langue française en enrichissant le lexique, en prévenant les erreurs d'orthographe, en assouplissant le style,...) et psychologique en promettant évasion, identification, incarnation,...mais surtout en développant l'imagination, souvent entravée par des contraintes d'ordre civilisationnel.

Indépendamment de ces paramètres, la lecture est un moyen parmi beaucoup d'autres d'accéder à la culture française. Dans sa « quête du bonheur », l'étudiant algérien manifeste le désir d'aborder, dans les cours de langues étrangères, le thème de la culture française. Il peut donc s'en faire une représentation avant même d'aller directement à sa rencontre. Si nous parlons de « quête du bonheur » c'est parce que l'étudiant ne se situe pas en marge de la société où de nombreux citoyens manifestent le vouloir émigrer même illégalement. Nous n'avons qu'à voir la presse, de nos jours, qui traite souvent du problème des Haragas. Dans le cas des étudiants, il n'y a qu'à prêter attention au nombre d'étudiants qui demandent à leurs enseignants des lettres de recommandations pour d'éventuelles inscriptions dans une université française qui leur ouvrira les « portes du bonheur ».

Exploitant le caractère utilitaire de la langue et de la culture françaises, la lecture peut-être renforcée, chose qui contribuerait non seulement à la compréhension des textes mais aussi à donner lieu à une activité métatextuelle :

« La lecture n'est pas une activité « naturelle » : elle représente le fruit d'un travail au terme duquel le sujet lisant (à des fins au reste variées : informatives, communicatives, esthétiques, culturelles, symboliques, cathartiques, etc.) s'insère avec plus ou moins de bonheur dans une relation au langage, au savoir et à l'imaginaire». (Goldenstein, 1985 : 3).

Par ailleurs, qu'est ce qu'une activité métatextuelle si elle n'est pas prise en charge par des prérequis culturels et si elle n'en engendre pas d'autres ? Dans cette perspective, la lecture met en avant un ensemble structuré de pratiques sociales et culturelles qui s'expliquent grâce à la mise en place de « tâches scolaires, obéissant à des consignes et dont les progressions s'expliquent peu à peu». (Privat, 1995 : 143).

Il est en outre question de double structuration : structuration des savoirs présumée par l'installation de consignes et par la progression dans les savoirs mais aussi structuration au niveau des pratiques sociales et culturelles. Or, la seconde nous conduit incontestablement à la définition même de la culture. Celle-ci « est faite de diversités inscrites dans (et constitutives d') une cohérence d'ensemble ». (Porcher, 1986 : 12).

Par conséquent, il sera question de cerner la diversité et d'analyser la cohérence, travail qui fait appel au classement au sein de la société puisque « toute culture est mode de classement, et nous sommes, selon la célèbre formule de Pierre Bourdieu, «des classeurs classés par nos classements» ». (Ibid : 13).

A travers donc la lecture analytique, l'étudiant aura la possibilité de comprendre une société à travers un mode de classement. Or, les modalités de classement, sont-elles les mêmes chez tous les acteurs sociaux ? Nous ne le pensons pas car chaque société engendre ses propres critères de classement. Il faut donc réinstaller (si cela est nécessaire) chez l'apprenant « la faculté de faire des différences ». Toutefois, faire des différences engage la confrontation de la culture de l'apprenant à celle de l'Autre, véhiculée par la langue d'apprentissage. La confrontation fait appel à la représentation mais aussi aux compétences interculturelles de l'étudiant.

La représentation donnera lieu à des activités pédagogiques qui vont dans le sens de l'amélioration du niveau oral de l'étudiant puisque la différence de représentations peut alimenter la conversation et animer la séance. Elle peut aussi contribuer à l'amélioration du niveau de langue écrite du fait qu'il y a un travail sur le contenu des représentations, considéré au préalable comme apport nouveau d'informations. Le rôle de l'enseignant se doit donc d'être actif et de favoriser ou de créer des situations d'émergence des représentations ainsi que de doter l'apprenant des outils d'analyse. L'expérience de certains pédagogues dans le domaine a révélé l'apport considérable du recours aux représentations de l'apprenant sur le plan cognitif mais aussi sur le plan psychosocial. Relativement à ce dernier, les représentations seront un moyen de justification d'attitudes et de comportements motivés par des conditions

socio-économiques (l'étudiant algérien est en « quête du bonheur », la France serait source de ce bonheur).

D'autre part, une perspective didactique orientée vers la compréhension des situations culturelles a pour objet l'acquisition des compétences communicatives ainsi que de la culture de la langue visée. Par conséquent, cette perspective contribue au développement de la compétence interculturelle chez les apprenants. L'apprentissage d'une langue, indépendamment de la connaissance de ses éléments formels, permet aussi la compréhension de la dimension pragmatique des usages linguistiques dont le sens est déterminé par la situation socioculturelle de production, ce qui implique un travail de rapprochement d'un univers culturel différent de celui de l'apprenant. Dans cette perspective, le fait de s'approcher de la culture de l'Autre à travers les langues qu'on apprend est une stratégie enrichissante et dynamisante du processus de formation des étudiants.

Ainsi, la lecture régulière est le sésame qui ouvre sur la culture française à travers des textes exploités dans des situations didactiques. Hormis le contexte d'apprentissage, l'étudiant porté par un certain intérêt pour cette langue et sa culture, tentera d'améliorer à la fois ses connaissances linguistiques et culturelles. D'ailleurs, l'enseignement supérieur dans son essence même demande la participation active des étudiants aux apprentissages dans des situations non formelles.

De même, pour accéder à la culture française, il faut acquérir la langue française. L'intérêt manifesté pour la culture de l'autre à travers un certain nombre de représentations contribue « efficacement » au réapprentissage de la lecture. Et, nous sommes convaincu que la lecture est un facteur qui améliorera le « niveau » des étudiants et consécutivement la formation (et non la « déformation ») dans les autres niveaux d'enseignement (primaire, moyen secondaire) puisque, même si la majorité des étudiants n'est pas vouée à l'enseignement, ceux qui le deviendront, seront des formateurs au sens propre du mot.

## Note

<sup>1</sup> Dans la dynamique de la réforme des institutions d'enseignement du français langue étrangère, Lakhdar Barka recense trois stades : « la reconversion des facultés en instituts : l'ère des ILVE (Institut des Langues Vivantes Etrangères) ou la transition des « Belles Lettres » vers la langue instrument. L'ère des ILE, moment de grandes convictions dans le mythe de l'intégration des langues des sciences et des techniques : consécration de la langue Instrument. Le retour aux Facultés des Lettres, Langues et Arts, où les langues étrangères perdent leur statut de spécificité taxonomique : avec, toujours la prospective de les réduire uniquement à des langues fonctionnelles (instruments) ». (Lakhdar Barka, 97 : 88). Or si la réforme est passée par ces stades, c'est que les objectifs ainsi que les attentes de l'étudiant et de l'enseignant sont aussi variables. D'où contraintes dans le sens où ces objectifs sont chaque fois imprécis.

## Bibliographie

Bronckart, J.-P. 1996. *Activités langagière, textes et discours (Pour un interactionnisme socio-discursif)*. Lausanne-Paris : Delachaux-Niestlé (Coll. Sciences des discours).

Goldenstein, J.-P. 1985. *Pour lire le roman*. Bruxelles- Paris : De Boeck-Duculot.

Ibsch, E. et Fokkema, D. W. 1981. « La théorie littéraire au XX<sup>e</sup> siècle », in Kibedi-Varga. *Théorie de la littérature*. Paris : Picard, p. 43.

Lakhdar Barka, S.-M. 2003. « Les langues étrangères en Algérie : technologie du pouvoir », *Insaniyat*, Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales, Oran : CRASC, p. 87.

Porcher, L. 1986. « Remises en questions », in *La civilisation*. Paris : Clé international, p. 12.

Privat, J.-M., 1995. « Socio-logique des didactiques de la lecture », in *Didactique du français. Etats d'une discipline*. Chiss, J.-L. David, J. et Reuter, Y. Paris (dir.) : Nathan, p. 143.