

Les romans de Daniel Pennac, au service de l'enseignement du FLE

MORADIAN SORKHI Motahareh

Doctorante en didactique du FLE

Université Tarbiat Modares

Email: m.moradian@modares.ac.ir

LETAFATI Roya

Maître de conférences

Université Tarbiat-Modares

Email: letafati@modares.ac.ir

SHAIRI Hamid Reza

Professeur

Université Tarbiat-Modares

Email: shairi@yahoo.fr

Mahmoud Reza GASHMARDI

Maître de conférences

Université Tarbiat Modares

E-mail: m.gahmardi@modares.ac.ir

(Date de réception: 28/05/2018 – date d’approbation: 27/02/2019)

Résumé

Daniel Pennac est un romancier qui a quitté son métier de professeur de français pour se consacrer entièrement à la littérature. La caractéristique la plus importante de ses romans est qu’il y projette ses réflexions didactiques et tente de montrer les attitudes, les préoccupations, les difficultés pédagogiques et les processus de motivation des enseignants.

Le présent article a pour objet de repérer les concepts didactiques développés dans deux romans de Pennac, *Comme un roman* et *Kamo et moi* et de les modéliser à partir des théories de modélisation. L'une de ces modélisations constitue la base d'une étude de terrain qui tente de vérifier, en contexte iranien auprès d'étudiants de FLE, niveau B1 acquis, les propositions didactiques de Pennac sur la compétence de la compréhension écrite et la lecture. Il s'agit surtout de voir dans quelle mesure les concepts didactiques développés par un romancier dans un texte non destiné à l'enseignement peuvent inspirer les enseignants pour mieux gérer leurs cours, mieux connaître les besoins de leurs apprenants, mieux préparer le contenu de leurs cours et en définitive créer plus d'empathie entre eux et les apprenants. L'analyse des résultats de cette étude de terrain indique que les propositions didactiques de Pennac sont adaptables au contexte iranien de l'enseignement du FLE.

Mots-clés: *Comme un roman, Kamo et moi, Lire, Ecrire, FLE.*

L'enseignement des langues étrangères repose sur une double stratégie d'enseignement et d'apprentissage (Tardif et Lessard, 1999). Du fait de l'implication d'êtres humains dans le processus, la pratique enseignante s'encadre dans une relation affective et émotionnelle. La question qui nous préoccupe dans cet article est de trouver une source humaine et un point de référence pour les enseignants qui puissent leur servir de modèle d'enseignement/apprentissage. Nous estimons que l'on ne peut trouver une telle source que dans les œuvres littéraires: certains écrivains ont consacré le sujet de leurs romans à la question de l'enseignement /apprentissage en général et de l'enseignement de différentes compétences langagières en particulier.

Parmi les classiques, Fénelon, Rousseau, Rolland et d'autres ont consacré certains romans aux questions d'enseignement/apprentissage; parmi les contemporains, on peut nommer Daniel Pennac, Eric Orsenna, Bernard Friot, d'autres encore. Les personnages principaux de ces romans sont des apprenants de tous les niveaux et des enseignants qui ont des problèmes ou des difficultés dans les situations d'apprentissage mais qui finissent par les résoudre.

Cet article se donne pour objectif de décrire et d'analyser les scènes didactiques repérées dans les œuvres littéraires du romancier français Daniel Pennac, ancien professeur de lettres. Plusieurs romans de cet écrivain contemporain parlent de l'école: cours, élèves, professeurs et activités de classe.

Nous nous baserons sur les propositions et les solutions didactiques développées dans deux des romans de D. Pennac (*Comme un roman* et *Kamo et moi*). Les questions principales de cette recherche pourront se poser ainsi: comment les enseignants et les concepteurs des méthodes peuvent-ils utiliser la littérature plus qu'un document authentique? Et dans quelle mesure les œuvres littéraires peuvent-elles nous présenter des modèles d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère?

Dans cet article, nous essaierons de montrer aux pédagogues, aux concepteurs de méthodes et aux enseignants qu'une grande quantité de

concepts didactiques peuvent être repérés dans des textes littéraires et que nombre de problèmes d'enseignement/apprentissage y sont diagnostiqués. Ensuite sera présentée une modélisation didactique des concepts présentés dans ces ouvrages. C'est donc dans la troisième partie que nous présenterons les résultats de l'étude de terrain qui a été réalisée pour examiner une de ces modélisations.

1- La littérature et l'enseignement du FLE

Il nous semble nécessaire, avant d'entrer dans le vif du sujet, de présenter un bref aperçu du rôle qu'a joué la littérature au cours de l'évolution de la didactique des langues, (dans notre cas, du FLE).

La littérature et l'enseignement des langues étrangères ont une histoire commune vieille de deux siècles. Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, la méthode traditionnelle, qui s'appuyait essentiellement sur l'enseignement du latin, considérait le texte littéraire comme un support pédagogique parfaitement adapté (Germain, 1993: 25). Les «grands auteurs» et leurs «morceaux choisis» étaient le passage obligé de l'enseignement d'une langue (Puren, 1988: 18). Puis la littérature a été écartée, à un autre moment de l'histoire de la didactique des langues, au profit de la langue orale, car elle était considérée comme plus utilitaire et plus efficace du point de vue interactionnel. On ne s'intéressait plus beaucoup aux textes littéraires, vu qu'il ne s'agissait pas du langage ordinaire (Germain, 1993: 27). Avec la génération des méthodes communicatives, la littérature a fait un timide retour en concurrence avec des documents dits authentiques.

La communication restant dominante, ainsi que le montrent M. C. Albert et M. Souchon, «si l'on propose aux apprenants des textes littéraires, ce n'est ni pour leur transmettre un savoir, ni pour leur faire connaître les écrivains français les plus représentatifs.» (2000: 45). Parallèlement à la vague fonctionnelle, puis actionnelle, la littérature a connu un relatif regain d'intérêt. Chacun devait «entrer en littérature», «entrer en écriture» (Goldenstein, 1990). Cet intérêt a conduit à une didactique de la littérature

vue du point de vue du FLE, comme en témoigne le livre d'Amor Séoud, *Pour une didactique de la littérature* paru en 1997. Actuellement, les textes littéraires sont devenus un instrument d'acquisition et de perfectionnement de la langue. Autrement dit, leur utilisation en classe de FLE signifie qu'on les considère tout autant comme outils que comme objets d'apprentissage. Bien que les communicativistes considèrent les textes littéraires comme peu efficaces pour les objectifs communicatifs, les chercheurs tels que A. Séoud, estiment que la littérature crée «les conditions d'une communication véritable entre les élèves» (Séoud, 1997: 170).

Ainsi donc, jusqu'à un passé récent, on se servait des textes littéraires en classe de FLE pour étudier la grammaire, pour apprendre à écrire un résumé, pour caractériser les personnages et la vie de l'auteur, pour montrer son appartenance à une école, à un mouvement ou à un genre littéraire; dans ces dernières décennies, les initiatives didactiques nous ont conduits à placer le texte littéraire au même rang que les autres documents authentiques appartenant à la culture française (publicité, informations télévisées, recette de cuisine, émissions radiophoniques, bulletins météo, etc.) et les manuels édités depuis dix ans l'utilisent fréquemment (Riquois, 2010).

Durant toute cette évolution, la littérature est un outil à exploiter selon différents critères (Gallisson, 1995: 57), mais nous, dans notre conception de la littérature au service de didactique du FLE, nous ne considérons pas le texte littéraire en tant qu'objet ou outil à exploiter, au contraire nous voudrions trouver des raisons supérieures pour sa présence au sein des questions de didactique des langues, dans notre cas le FLE. Nous souhaitons aller plus loin que cette tendance d'aujourd'hui qui préfère souvent le point de vue utilitariste, et nous concentrer plutôt sur les propositions et les modèles didactiques qui existent dans les œuvres littéraires.

2- Daniel Pennac, professeur romancier

Daniel Pennac est né le 1^{er} décembre 1944 à Casablanca, au Maroc, dans une famille française. Dans son roman *Chagrin d'école* qui a reçu le prix

Renaudot en 2007, il prétend avoir mis un an à apprendre le caractère A de l'alphabet et il parle ainsi de toutes les difficultés qu'il a vécues lors des années d'école. Bien que selon son témoignage il se situait parmi les cancre, il a réussi finalement à décrocher son baccalauréat et ensuite une maîtrise de lettre à Nice. En 1969 il devient professeur de français en lycée à Soissons et ensuite à Nice et enfin à Paris. En tant que professeur il a un regard critique sur les pratiques d'enseignement et il tire de ses expériences son ouvrage intitulé *Comme un roman* (1992). Il décide finalement de se consacrer entièrement à la littérature et met fin en 1995 à son métier de professeur.

Il a reçu le Prix Mystère de la critique en 1988 pour *La Fée carabine*, le Prix du Livre Inter en 1990 pour *La Petite Marchande de prose*, le Prix Ulysse en 2005 et le Grand prix Metropolis Bleu en 2008 pour l'ensemble de son œuvre.

Dans cet article, nous avons choisi deux œuvres de cet écrivain. *Comme un roman* (1992), *Kamo et moi* (1992). Ce dernier est un livre de la série *Aventures de Kamo*. Les questions d'enseignement/apprentissage forment le thème principal des deux livres. C'est à partir des concepts repérés dans ces œuvres que nous avons tenté de modéliser des notions permettant aux enseignants de mieux préparer leurs cours.

a- Comme un roman: compréhension écrite/ lecture

L'ouvrage débute par un flash-back. Pennac met en scène les parents qui lisent à haute voix des histoires à leurs enfants passionnés, qui dès les premiers âges, aiment les livres et l'acte de lecture. Ainsi Pennac décrit cette période de la manière suivante:

Et même si nous n'avons rien raconté du tout, même si nous nous sommes contentés de lire à voix haute, nous étions son romancier à lui, le conteur unique, par qui, tous les soirs, il glissait dans les pyjamas du rêve avant de fondre sous les draps de la nuit. Mieux, nous

étions le livre. (...) L'histoire lue chaque soir remplissait la plus belle fonction de la prière, la plus désintéressée, la moins spéculative, et qui ne concerne que les hommes: le pardon des offenses. (Pennac, 1992: 6)

Pennac ayant le rôle du narrateur dans ce livre, se place tour à tour dans la peau du père, du fils/élève et du professeur pour avancer ses arguments sous tous les aspects de l'acte de lecture.

Dans la deuxième partie intitulée «il faut lire», Pennac essaye de diagnostiquer l'origine des sentiments des élèves qui considèrent l'acte de lecture comme une torture. Il présente une solution qui semble être simple. Dans le chapitre 33, il se montre très critique à l'égard d'un enseignement inadapté au résultat recherché qui reste incapable de susciter le goût de la lecture:

C'est le propre des êtres vivants de faire aimer la vie, même sous la forme d'une équation du second degré, mais la vitalité n'a jamais été inscrite au programme des écoles.

La fonction est ici.

La vie est ailleurs.

Lire, cela s'apprend à l'école.

Aimer lire... (Pennac, 1992: 40).

Il met en question les actuelles pratiques d'enseignement et il propose une nouvelle vision d'enseignement, éloignée de toutes les idées reçues sur l'acte de lecture: «Et si au lieu d'exiger la lecture le professeur décidait soudain se partager son propre bonheur de lire?» (*Ibid.*).

Cette question propose une initiation au bonheur de la lecture au lieu d'une lecture imposée. Daniel Pennac dit lui-même ensuite que «l'aveu de cette vérité va radicalement à l'encontre du dogme». Le dogme veut que la lecture soit la seule chose à faire:

Le dogme. Il y a ceux qui n'ont jamais lu et qui s'en font une honte,

ceux qui n'ont plus le temps de lire et qui en cultivent le regret, il y a ceux qui ne lisent pas de romans, mais des livres *utiles*, mais des essais, mais des ouvrages techniques, mais des biographies, mais des livres d'histoire, il y a ceux qui lisent tout et n'importe quoi, ceux qui «dévorent» et dont les yeux brillent, il y a ceux qui ne lisent que les classiques, monsieur, «car il n'est meilleur critique que le tamis du temps», ceux qui passent leur maturité à «relire», et ceux qui ont lu le dernier untel et le dernier tel autre, car il faut bien, monsieur, se tenir au courant... Mais tous, tous, au nom de la nécessité de lire. Le dogme. (Pennac, 1992: 34)

Donc, lorsque Pennac parle de «bonheur de lecture», il ne s'agit pas des lectures hors de classe et des lectures générales. Il s'agit surtout des lectures pédagogiques. Et quand il aborde la question de «susciter le goût et l'intérêt», cet intérêt ne vise pas forcément les lectures quotidiennes:

Le bonheur de lire? Qu'est-ce que c'est que ça, le bonheur de lire?
Questions qui supposent un fameux retour sur soi, en effet!

Et pour commencer, l'aveu de cette vérité qui va radicalement à l'encontre du dogme: la plupart des lectures qui nous ont façonnés, nous ne les avons pas faites *pour*, mais *contre*. Nous avons lu (et nous lisons) comme on se retranche, comme on refuse, ou comme on s'oppose. Si cela nous donne des allures de fuyards, si la réalité désespère de nous atteindre derrière le «charme» de notre lecture, nous sommes des fuyards occupés à nous construire, des évadés en train de naître. (*Op. cit.*:41)

Il nous parle de son expérience en tant que professeur de français, de la manière dont il a réussi à faire aimer les livres à sa classe. Il examine avec force et sincérité les différents stades de la lecture et nous plonge dans nos pensées les plus profondes afin d'en retirer nos jugements les plus intimes vis-à-vis de la lecture.

Pennac construit la suite de son ouvrage sur une succession d'exemples-arguments qui illustrent une idée directrice: il suffirait de mettre en place une pédagogie fondée sur la contagion de l'enthousiasme, qui apprenne aux enseignants «comment susciter le goût de lire» et «comment animer les cours de lecture», et aux étudiants «comment lire?» en leur indiquant les «droits imprescriptibles du lecteur».

Jean Alter (1971: 142) soutient la thèse que le monde de la littérature, dans ses équivoques et ses ambiguïtés, demande au lecteur et *a fortiori* à l'étudiant le même travail d'investigation, le même effort de compréhension que le monde réel. Nous estimons qu'on peut mettre l'enseignant à la place de l'apprenant dans cet énoncé. C'est l'enseignant qui avec son travail d'investigation, arrivera à mieux maîtriser ses cours sur les plans affectif et métacognitif, méthodologique et stratégique. Alter conclut que cet enseignement et la légitimité des possibilités qu'offre la lecture, permettent d'apprendre à apprendre, d'avoir une formation pratique (Jean Alter dit «utilitaire»), un savoir-faire dont on a besoin pour pouvoir se retrouver dans la vie et s'adapter à un milieu de moins en moins réductible (cité par Amor Séoud, 1997: 35).

Pour modéliser les concepts didactiques de *Comme un roman*, nous nous penchons sur les théories de modélisation de Christian Puren. Selon lui, «les modèles sont précisément le résultat d'un processus de schématisation, et les représentations graphiques correspondantes sont des simplifications qui ne prétendent pas représenter la réalité complexe en elle-même, mais permettre de se la représenter.» (2015: 4). Ce sont donc des images dynamiques, qui représentent des processus conscients et volontaires, et c'est d'ailleurs pour cela que ces schémas ont souvent la forme de réseaux fléchés. (Puren, 2015: 5). Le concept de «modèle» qu'utilise A. David aussi va dans le sens de la définition de Puren. Il présente, comme le constate Sinaceur cité par Alex Mucchielli:

Un modèle, ce peut être la simplification d'une théorie, la

reproduction analogique d'une réalité concrète, la formalisation logique d'un ensemble de propriétés, la mise en équation d'un ensemble d'observations et de mesures, un échantillon concret d'un fonctionnement particulier, ou encore une réalisation matérielle du type «maquette». (Mucchielli, 2006: 2)

C'est en partant de ces principes que nous avons réussi à modéliser les concepts didactiques de *Comme un roman* de Pennac sur deux niveaux: «enseigner à lire», et «apprendre à lire».

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les compétences qui sont mises en question dans ce livre sont la compréhension écrite et la lecture.

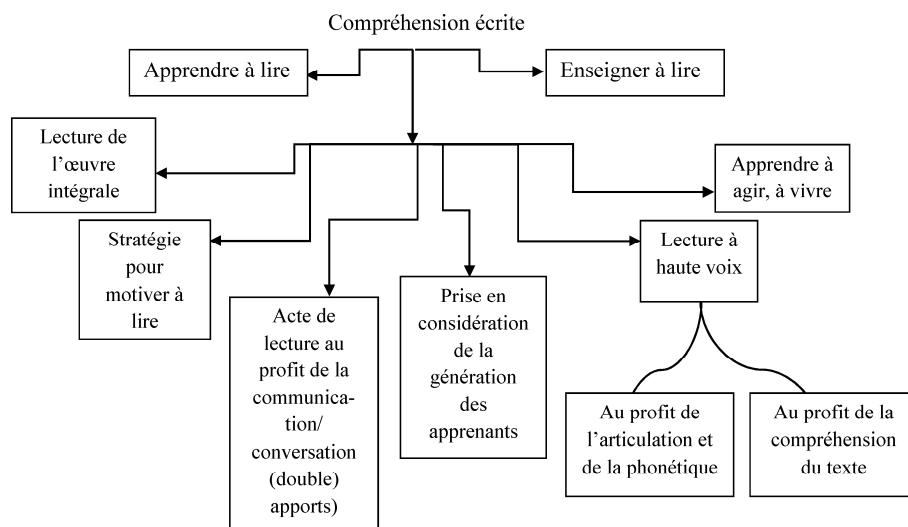


Schéma n° 1: Compréhension de l'écrit: Enseigner à lire

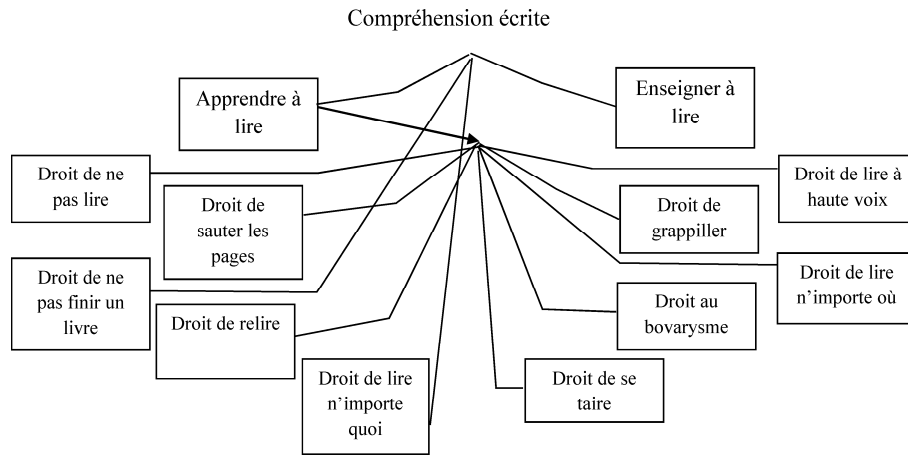


Schéma n° 2: Compréhension de l'écrit: Apprendre à lire

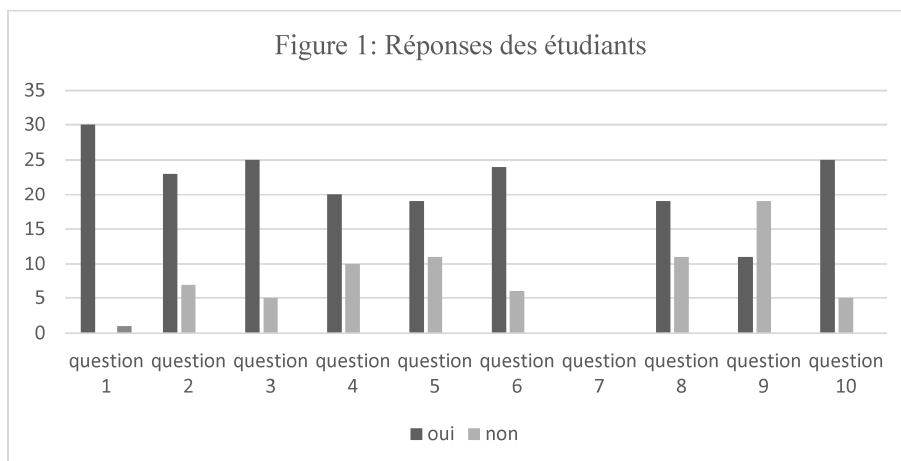
Les propositions didactiques de Pennac sont toutes basées sur des études empiriques issues de ses propres cours. Et ces propositions s'adressent à des professeurs ainsi qu'à des formateurs d'enseignants, souhaitant connaître et s'appropriier les principes empiriques et fondamentaux de l'enseignement des compétences langagières. Ce livre est une étude qui nous donne des pistes pour amener les plus jeunes à la lecture.

Les professeurs et les enseignants sont formés sur plusieurs principes y compris le principe que chaque élève a le droit d'apprendre à lire. Cette responsabilité incombe à la fois au personnel enseignant, à l'administration et aux parents (Bouchard, 2001). Mais ces responsables enseignent-ils aux apprenants leurs droits? Par exemple le fait qu'ils ont le droit de sauter des pages en lisant? La réponse est non.

Les «dix commandements» de Pennac développés dans *Comme un roman*, s'inscrivent en même temps dans les deux lignées de l'enseignement et de l'apprentissage:

- 1- Le droit de ne pas lire
2. Le droit de sauter les pages
3. Le droit de ne pas finir un livre

4. Le droit de relire
5. Le droit de lire n'importe quoi
6. Le droit au bovarysme
7. Le droit de lire n'importe où
8. Le droit de grappiller
9. Le droit de lire à haute voix
10. Le droit de nous taire (Pennac, 1992: 75).



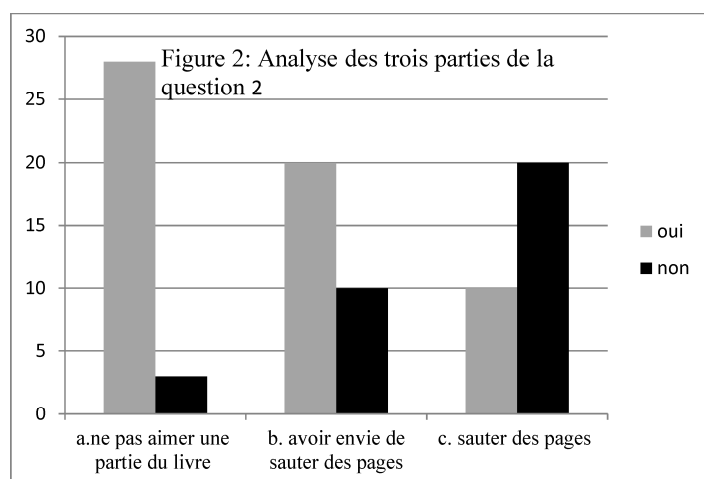
Un enseignant doit être conscient des droits de ses apprenants lors des cours de lecture et de compréhension écrite pour pouvoir leur proposer des lectures efficaces et pour arriver aux objectifs de ses cours. Il peut aussi leur expliquer quels sont leurs droits au moment de l'acte de lecture. Ces droits peuvent être classés parmi les stratégies de lecture et avoir un effet indéniable sur leur progrès.

En analysant les droits que Pennac a énumérés pour les apprenants, nous nous sommes posé cette question: les apprenants iraniens du FLE sont-ils conscients de leurs droits de lecteurs? Leur a-t-on enseigné la lecture selon les dogmes? Pour répondre à ces questions, nous avons conçu un questionnaire dont les questions sont basées sur les dix droits mentionnés dans le roman de Pennac. Ce questionnaire, présenté dans l'annexe de cet

article, comprend donc dix questions. Il a été distribué à 30 étudiants de FLE de l'Université de Téhéran, qui possédaient le niveau B1 acquis du CECRL¹.

Cette étude de terrain fait partie de notre problématique: nous souhaitons vérifier si les apprenants qui sont arrivés à une certaine autonomie langagière et qui ont passé assez d'heures de cours de lecture, sont conscients des droits de lecteurs. Autrement dit, la pratique didactique des enseignants correspond-elle à celle préconisée par un romancier dans un texte non destiné à la didactique du FLE?

La représentation graphique de la répartition des réponses des étudiants est présentée ci-dessous:



L'analyse statistique des données recueillies nous donne des résultats intéressants.

Les réponses des étudiants à la première question montrent qu'ils ne sont pas conscients de leur premier droit (le droit de ne pas lire): ils ont tous répondu «oui». Ce droit ne veut pas dire que l'on peut orienter les apprenants à ne pas lire mais plutôt de ne pas avoir une réflexion dogmatique sur la

1. Nous remercions M. le Dr. Abdollahi et Mme le Dr. Rezvan Talab pour leur précieuse collaboration dans la réalisation de cette étude de terrain.

lecture. Dans notre questionnaire nous avons présenté un «pourquoi» après presque toutes les questions. Et dans le cas de la première question, les 30 étudiants estiment la lecture comme très nécessaire parce elle les aide à s'instruire, elle leur apprend à vivre, à connaître le monde. Mais aucun d'entre eux n'a parlé de «plaisir de lire», «aimer lire» ou même «ne pas aimer lire».

Alors que toutes les théories d'enseignement de la lecture préconisent aux enseignants de prendre en compte avant tout le «plaisir de la lecture», les étudiants qui ont rempli le questionnaire de cette recherche ont indiqué dans leurs réponses que ce concept est pratiquement oublié.

Les réponses des étudiants à la deuxième question (figure 2) sont aussi très intéressantes. Cette question relève du deuxième droit que Pennac accorde aux lecteurs: le droit de sauter des pages. Les réponses nous indiquent que 76,6 % des étudiants souhaitent parfois sauter les pages quand ils lisent mais que seulement 33,3 % d'entre eux osent le faire. Nous sommes témoins qu'ils ne sont pas non plus conscients de ce droit.

Les réponses aux questions 3, 4 et 6 correspondent aux droits 3, 4 et 6 mentionnés par Pennac. Les étudiants connaissent bien les droits: ne pas terminer un livre, relire un roman et s'identifier avec ses personnages. Par contre, les réponses aux questions 1, 2, 5, 8, 9 et 10 montrent que les apprenants ont une vision dogmatique de l'acte de lecture.

b- Les défis de l'enseignement de la rédaction: *Kamo et moi*

Parallèlement à son métier d'enseignant, Daniel Pennac a écrit des livres destinés à la jeunesse: *Kamo et moi* est l'un des quatre romans de la série *Les aventures de Kamo* parue en 1992. Les deux personnages principaux de cette série sont deux élèves, Kamo et le narrateur dont ne connaît pas le nom. Ces deux garçons, malgré toutes leurs différences ont une grande amitié l'un pour l'autre et ainsi le narrateur raconte leurs aventures et leurs mésaventures scolaires. Le narrateur vit avec ses parents qu'il appelle Pope et Moune et Kamo ayant perdu son père, vit avec sa mère, Tatiana.

Dans ce roman, il y a un élément perturbateur de la vie des deux garçons et c'est M. Crastaing, leur professeur de français qui terrorise les élèves: si leur rédaction hebdomadaire n'est pas rendue en temps, la punition est de deux heures de colle et les parents du coupable sont convoqués. Et comme les élèves manquent souvent d'originalité et d'inspiration ...:

Une rédac par semaine. Trente-six rédac par an. Cent quarante-quatre rédactions de la sixième à la troisième. Faites votre portrait, Racontez vos vacances, Une soirée en famille, En quoi avez-vous changé depuis l'année dernière à la même date?, Décrivez le jardin de votre tante. Sans blague! Il nous a vraiment posé ce sujet: Décrivez le jardin de votre tante! Kamo et moi avons passé le samedi suivant en retenue: j'avais un jardin mais pas de tante, et lui une tante sans jardin. (Pennac, 2007: 10)

Pennac a réussi à créer l'environnement de l'école et les relations qui existent entre les élèves et le professeur de manière très originale. Les difficultés vécues par les apprenants et la manière dont ils en parlent, constituent un diagnostic très intelligent des difficultés des apprenants dans leur compétence de l'expression écrite.

Dans le traitement particulier de l'écrit par rapport à l'oral, les exigences de l'enseignant, en tant que représentant de l'institution, entretiennent une ambiguïté qui peut être à l'origine des échecs, par négligence du développement des connaissances métascripturales chez l'apprenant (Dabène, 1991: 15). Ce sont surtout ces exigences qui paralysent les apprenants dans le roman, *Kamo et moi*, comme le montre clairement ce passage:

Le lundi suivant, en tombant des lèvres de Crastaing, le nouveau sujet a fait l'effet d'une douche froide. Sous le choc, tous les élèves se sont regardés. Puis ce furent les chuchotements, comme autant de petites fuites d'eau...

C'est pas possible!
On peut pas traiter ça!
C'est trop invraisemblable!
Et puis quoi encore?
J'y arriverai jamais!
Moi non plus... (Pennac, 2007: 16)

Ainsi donc, la problématique de ce roman est un «pourquoi?»: pourquoi les apprenants n'arrivent-ils pas à écrire? Dans un premier temps, les personnages principaux commencent eux-mêmes à répondre à cette question. Ils avouent qu'ils ne peuvent pas écrire parce qu'ils n'ont pas d'idée pour commencer leur rédaction:

La porte claqua. Deux ou trois feuilles s'envolèrent [...] et nous restâmes seuls un moment.
Encore une rédaction que tu n'as pas finie à temps?
Pas commencé.
Tu es vraiment le plus grand flemmard que je connaisse...
J'y arrive pas, maman, j'ai pas d'idée. (Pennac, 2007: 10)

Mais au fur et à mesure que l'histoire avance, Pennac nous fait comprendre qu'il faut chercher la racine du problème ailleurs. A son avis, la conception qu'a le professeur des notions comme «l'imagination», bloque les élèves. Il leur demande d'écrire, sans leur enseigner «comment écrire» et sans leur expliquer ses exigences.

Or, avec Crastaing [le professeur de français], il était pratiquement impossible d'inventer; il brandissait votre copie au-dessus de sa tête et glapissait:

Ce n'est pas de l'imagination ça, mon pauvre ami, c'est du mensonge!
(*Ibid.*)

Ou dans une autre page

Mais, mon pauvre garçon, ce n'est pas vous que vous décrivez dans cette copie, c'est n'importe qui! [...] Mensonge! Mensonge et paresse, comme toujours! (Pennac, 2007:11)

C'est avec cette préoccupation que les élèves partent à la recherche de la solution et ils découvrent que leur professeur leur demande d'écrire ce que lui-même n'arrive pas à écrire:

[...] j'ai vu la corbeille à papier. Elle était pleine. Je l'ai regardée un moment avant de m'accroupir. Et puis, j'ai déplié la première feuille. C'est presque sans surprise que j'y ai lu le sujet de notre rédaction. Crastaing l'avait recopié de son écriture violette [...]. J'ai déplié une deuxième page, puis une troisième et rien d'autre. Alors je me suis mis à les défroisser toutes comme un fou. Et, finalement, sur une feuille où il n'avait pas recopié le sujet, j'ai lu ça:

Je leur ai posé LE sujet. Ah! Si je pouvais obtenir un bon devoir, un seul! Si je pouvais sentir une fois ce que c'est qu'une famille, un père, une mère, des enfants, des tantes, des cousins... J'aimerais tant... une seule fois...

Et sur une autre feuille, d'une écriture toute tremblante:

Je n'y arrive pas, j'essaye mais je n'y arrive pas...

C'est ainsi que Pennac exprime ses réflexions didactiques dans ses romans. Le professeur joue un rôle primordial dans la réussite des apprenants. Selon lui, un professeur qui est incapable de produire une rédaction avec un sujet qu'il a lui-même posé, ne pourra pas exiger que ses apprenants lui remettent de bons devoirs. Le schéma suivant indique donc le processus mis en œuvre par le professeur de rédaction dans le roman *Kamo et moi*:

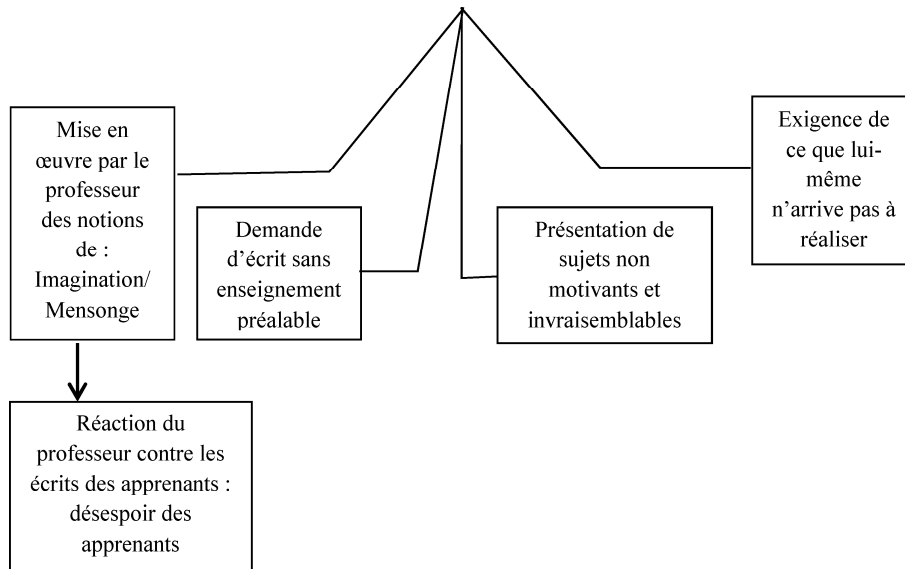


Schéma n° 3:Diagnostic de problème

Selon Dabène (1991) la didactique de l'écrit, si elle veut faire de l'écriture un véritable objet d'enseignement, devrait prendre en compte toutes les composantes de la spécificité de cet ordre langagier en vue de faire acquérir progressivement à l'élève une véritable «compétence scripturale». Et ces connaissances métascripturales sont bel et bien mentionnées dans l'œuvre de Pennac.

3- Mise en application des données de la littérature dans la formation des enseignants

Le premier effet de romans comme ceux de Pennac, est de donner aux enseignants, une image très claire et très précise d'un cours où les différentes compétences langagières sont pratiquées. Ces dernières décennies, les enseignants sont formés à enseigner les règles grammaticales de manière implicite, à utiliser des documents authentiques pour enseigner les champs lexicaux, à se servir des appareils les plus modernes pour les cours de phonétique et phonographie, etc. mais selon les résultats de différentes

recherches, nous sommes témoins de l'inefficacité de ces pratiques. Il semble qu'un élément est négligé dans les pratiques de la formation des enseignants. Les enseignants qui veulent commencer leur métier, n'ont pratiquement pas d'idée de ce qui se passe dans la tête de leurs apprenants lors de l'apprentissage des différentes compétences langagières. Il ne faut pas oublier que le travail de l'enseignant consiste à travailler avec des êtres humains, sur des êtres humains et pour des êtres humains (Tardif et Lessard, 1999).

Mais il y a un moyen par lequel on peut former des enseignants expérimentés sans même avoir l'expérience d'animer un cours de langue et avant même qu'ils trouvent l'occasion de donner des leçons de langue. Ce moyen est de leur faire lire et vivre les scènes didactiques parfaitement décrites dans les œuvres littéraires.

En se référant à la théorie de la motivation et des besoins de Maslow (2008), nous pouvons affirmer que la connaissance que l'enseignant peut avoir de ses apprenants renforce chez ceux-ci un sentiment de reconnaissance qui peut les amener à s'intégrer et à s'impliquer dans les activités d'apprentissage. Dans ces conditions, combien de temps de son cours un enseignant doit-il consacrer à la connaissance de ses apprenants? Et s'il y consacre une bonne partie et même tout le temps de ses cours, combien d'apprenants peut-il connaître dans toutes ses années de son métier?

C'est dans cette optique que nous proposons aux enseignants et aux formateurs des enseignants de ne pas négliger des centaines de processus et des milliers de personnages qui vivent une situation d'apprentissage dans les œuvres littéraires. La littérature montre que l'enseignant qui souhaite augmenter les motivations de ses apprenants peut les conduire à développer leurs sentiments de proximité sociale envers lui. (Del Olmo, 2015: 4). Et c'est surtout faisable quand l'enseignant connaît presque tous les types d'apprenants grâce à ses recherches dans les œuvres littéraires.

L'affectivité et l'empathie que l'enseignant peut créer vont alors devenir un outil permettant d'influer sur le climat de la classe et d'être utilisées

comme un instrument de motivation. Elles permettent d'ouvrir le dialogue et de responsabiliser les apprenants. Pour D. Coste (1984), en cours de langue étrangère, la place du relationnel et de l'affectif pourrait être amplifiée par la particularité de cette discipline.

Les implications didactiques de notre recherche retiendront l'attention des enseignants souhaitant développer la motivation de leurs apprenants. Nous estimons que si les enseignants lisent les œuvres littéraires qui mettent en scène les situations d'enseignement/apprentissage, ils peuvent s'en inspirer pour mieux connaître leurs apprenants sur le plan affectif et pédagogique et aussi pour mieux animer leurs cours de langue étrangère. Notre article a prouvé cette hypothèse à travers deux œuvres de D. Pennac, mais il existe d'autres œuvres littéraires dans lesquelles ces sujets sont traités.

Conclusion

Nous avons essayé de montrer deux exemples d'œuvres littéraires qui ont le souci de faire comprendre aux enseignants quels sont les problèmes pédagogiques et méta-pédagogiques des apprenants et quels sont leurs besoins. Le diagnostic des problèmes et l'analyse des besoins, sont une partie intégrante des approches dominante et actuelle de l'enseignement du FLE. *Kamo et moi*, histoire d'élèves qui n'arrivent pas à écrire leurs rédactions à cause d'un manque d'idée et à cause du comportement de leur professeur, met à notre disposition d'abord un diagnostic, et ensuite une solution.

Dans *Comme un roman*, Pennac décrit en détail les processus de mise en place d'une lecture réussie dans un cours de langue. Il y aborde une nouvelle vision des droits d'un lecteur. C'est selon ces droits que nous avons mené une étude de terrain pour comprendre si les apprenants iraniens du FLE connaissent leurs droits de lecteur et si les enseignants accordent ces droits à leurs apprenants. L'analyse des données a montré que les apprenants ne connaissent pas la majorité de leurs droits, ce qui peut être très significatif pour les enseignants.

En effet le déroulement de notre étude de terrain ne comprend qu'une petite partie de notre problématique de base. Mais cette analyse peut nous indiquer que la clé de certaines questions didactiques se trouve dans des œuvres littéraires. Nous proposons ainsi aux enseignants et aux pédagogues du FLE de ne pas se contenter de l'utilisation des textes littéraires en tant que documents authentiques, mais d'en profiter pour améliorer la qualité des méthodes d'enseignement. Nous avons surtout essayé de montrer dans quelle mesure la connaissance des droits du lecteur développés par Pennac peut motiver les apprenants et rendre la tâche de l'enseignant plus efficace.

Reste toutefois à s'interroger si l'on peut élaborer une méthode à part entière à partir des concepts didactiques dans les romans. L'étude de cette conception et aussi l'étude d'autres ouvrages littéraires qui traitent les questions didactiques pourraient effectivement être le sujet de prochains travaux de recherche dans ce domaine qui concerne très directement les pratiques de l'enseignement des langues étrangères.

Bibliographie

- Albert, Marie Claude et Marc Souchon (2000), *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette.
- Coste, Daniel (1984), «Le discours naturel de la classe», *Le Français dans le Monde*, n° 183.
- Dabène, Michel (1991), «Un modèle didactique de la compétence scripturale», *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°4, pp. 9-22.
- Del Olmo, Claire (2015), «Pour une approche socio - affective des apprenants de FLE», *Crisolenguas*, pp. 31-45.
- Galisson, Robert (1995), «A enseignants nouveaux, outils nouveaux. Les outils de la modernité», *Le Français dans le Monde- Recherches et applications*, Numéro spécial "Méthodes et méthodologies", pp 70-78.
- Germain, Claude (1993), *Evolution de l'enseignement des langues: 5.000 ans d'histoire*, Paris, Clé international, Coll. DLE.

- Maslow, Abraham (2008), *Devenir le meilleur de soi-même: besoins fondamentaux, motivations et personnalité*, Paris, Eyrolles.
- Mucchielli, Alex (2006), «Deux modèles constructivistes pour le diagnostic des communications organisationnelles», *Communication et organisation*, n° 30.
- Pennac, Daniel (2007), *Une Aventure de Kamo: Kamo et moi*, Paris, Gallimard.
- (2007), *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard.
- (1992), *Comme un roman*, Paris, Gallimard
- Puren, Christian (1997), «Concepts et conceptualisation en didactique des langues: pour une épistémologie disciplinaire», *Études de Linguistique Appliquée* n° 105, pp.111-125.
- (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, Coll. DLE.
- Raby, Carole et Sylvie Viola (2007), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage - De la pratique à la théorie*, Paris, CEC.
- Seoud, Amor (1997), *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Didier.
- Tardif, Maurice et Claude Lessard (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines professionnelles*, Bruxelles, De Boeck.
- Todorov, Tzvetan (2007), *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion.
- (2001), *Théorie de la littérature, textes des formalistes russes*, Paris, Seuil.
- Walliser, Bernard (1977), *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse des systèmes*, Paris, Seuil.

Annexe

1. Est-ce que vous croyez qu'il est nécessaire pour une personne de lire des livres?	Oui	Non
2. Est-ce qu'il vous est arrivé, au moment de la lecture d'un livre, d'estimer que quelques lignes ou quelques pages ne vous intéressent pas? a. Vous avez eu envie de sauter ces pages?	Oui	Non
3. Est-ce qu'il vous est arrivé de ne pas terminer un livre que vous aviez commencé à lire? Pour quelle(s) raison(s)?	Oui	Non
4. Est-ce qu'il vous est arrivé de relire un livre, un roman? Ou de relire un roman qui n'a pas attiré votre attention lors de la première lecture?	Oui	Non
5. Est-ce que vous pensez qu'il faut avoir une liste des sujets préférés pour choisir les livres à lire?	Oui	Non
6. Au moment de lecture des romans, sentez-vous une certaine empathie avec les personnages?	Oui	Non
7. A votre avis, quel lieu est plus convenable pour la lecture?		
8. Avez-vous l'expérience de grappiller pour vos lectures?	Oui	Non
9. Lisez-vous à voix haute?	Oui	Non
10. Doit – on parler à propos de(s) livre(s) qu'on a lus?	Oui	Non