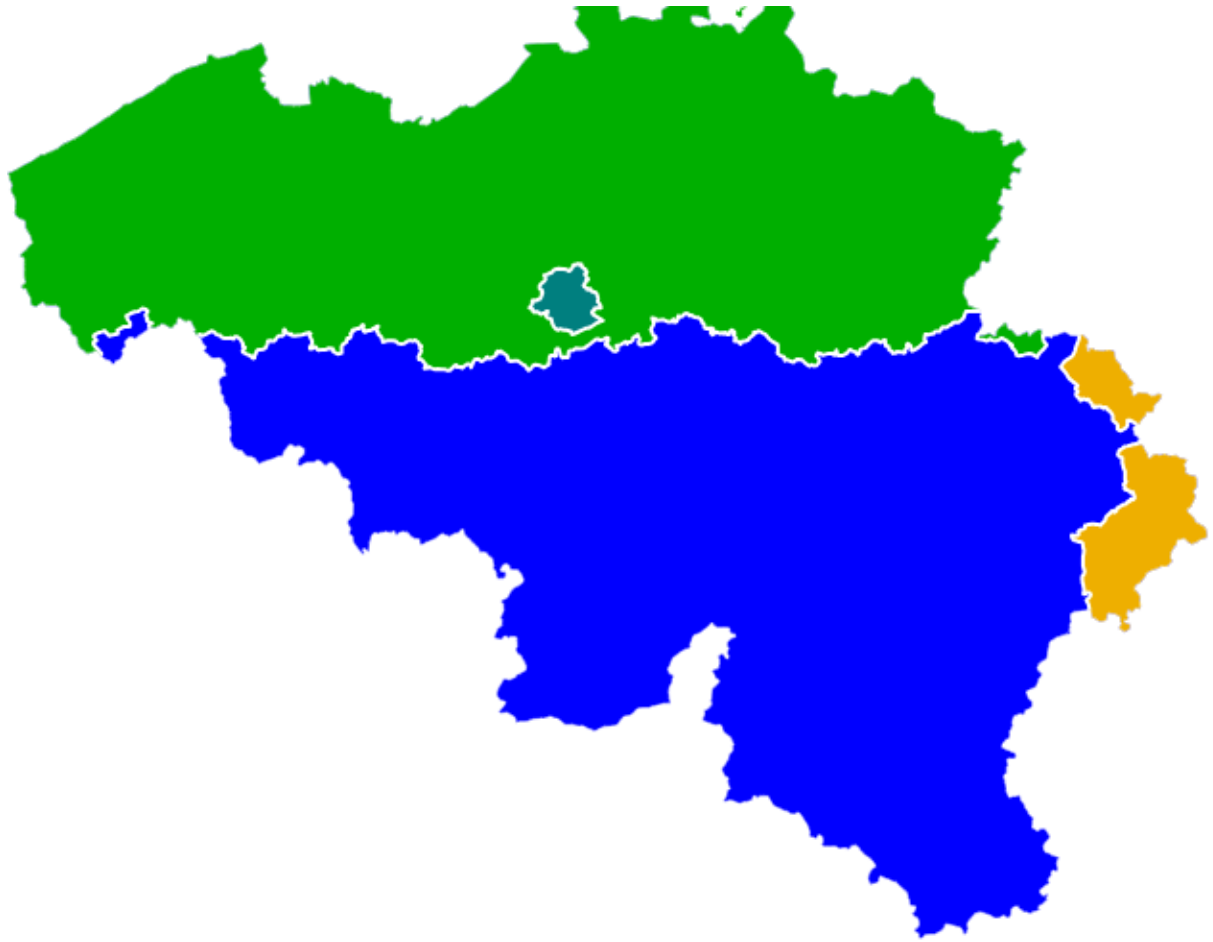


Het moedertalig literatuuronderwijs in middelbare scholen van de Franse Gemeenschap

28 september 2025 Pierre Outers

Dit artikel biedt een kort overzicht van het literatuuronderwijs op middelbare scholen van de Franse Gemeenschap (B). Deze beschrijving komt voort uit mijn doctoraatsonderzoek: daarin heb ik het moedertalig literatuuronderwijs in middelbare scholen van de Franse en de Vlaamse Gemeenschap met elkaar vergeleken. Mijn analyse baseerde ik op vier soorten bronnen: de eindtermen en de leerplannen, handboeken, antwoorden van leerkrachten in het kader van een enquête en observaties van lessen. De informatie die ik hier geef, is evenwel uitsluitend afkomstig uit de analyse van de voorgeschreven praktijk (eindtermen en leerplannen van de belangrijkste onderwijsnetten) en de voorgestelde praktijk (handboeken van de belangrijkste uitgevers).

Vooraf is het van belang om aan te geven dat de opbouw van het secundair onderwijs in de Franse Gemeenschap gelijkaardig is aan die in de Vlaamse: zes jaar, verdeeld over drie graden van twee jaar, een ander traject in de eerste graad voor leerlingen met leermoeilijkheden en verschillende vormen in de tweede en de derde graad, onder meer 'algemeen secundair onderwijs' en 'beroepssecundair onderwijs'. Dit betreft de situatie tijdens de verzameling van de data uit eindtermen, leerplannen en handboeken die vanaf september 2018 tot juni 2021 plaatsvond. Ondertussen is het middelbaar onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap hervormd.



Literair tekstaanbod

Teksten voor volwassenen worden in de Franse Gemeenschap beschouwd als de literatuur waarop de leerkracht de leerling moet voorbereiden. Jeugdliteratuur kan deel uitmaken van het tekstaanbod, maar wordt zo snel mogelijk door volwassenenliteratuur vervangen. Zo lezen we in één leerplan: “[...] vanaf het vierde jaar zal de leerkracht werken introduceren die voor volwassen lezers bedoeld zijn [...]” (WBE/2D-3D/ST/2018: 67; mijn vertaling, PO).

In de eindtermen (en in de leerplannen van het gemeenschapsonderwijs, zie ‘De plaats van de Franstalige Belgische literatuur en de Belgische cultuur’ in WBE/2D-3D/ST/2018: 70-71; mijn vertaling, PO) wordt er duidelijk voor gekozen om het Belgisch erfgoed te bevorderen: “Belgische literatuur [...] [vormt] een specifieke inzet voor de toe-eigening van een gemeenschappelijke cultuur in de Federatie Wallonië-Brussel” (CF/2D-3D/ST/2018 : 60; mijn vertaling, PO). Desondanks is de Franstalige Belgische literatuur relatief afwezig in de klassen (zie Chatelain, 2015: 30-31).

Wat de keuze van zelfstandige lectuur door de leerlingen betreft, kunnen we opmerken dat het vooral de leerkracht is die kiest, heel zelden de leerling(en): alle leerlingen van een klas moeten vaak dezelfde boeken lezen of boeken kiezen uit een lijst die door de leerkracht werd bepaald. Dit vinden we ook zo terug in een van de leerplannen van het gesubsidieerd vrij onderwijs: “De leerkracht is goed geplaatst om [...] het aantal, de lengte en de moeilijkheidsgraad [van de te lezen literaire teksten] vast te leggen” (FESec/3D/ST/2018: 69; mijn vertaling, PO).

Literaire kennis

Sinds de uitvaardiging van de wettekst *Décret Missions* kunnen de leerkrachten in de Franse Gemeenschap kennis in hun onderwijs integreren (Ministère de la Communauté française, 1997: 5), maar die moet worden gebruikt om vaardigheden te ontwikkelen; kennis omwille van de kennis kan niet meer. Niettemin blijft er in de Franse Gemeenschap een grote spanning tussen kennis en vaardigheid (zie Dumortier, 1999) en kennis behoudt in de praktijk vaak een onevenredig groot aandeel, iets waarvoor alvast één leerplan waarschuwt (WBE/2D-3D/ST/2000: 12).

Als we naar leerplannen en handboeken kijken, merken we aandacht voor analytische kennis, maar heel weinig voor hoe de lezer met die kennis omgaat. Hoe die de kennis zal gebruiken om zijn leeservaring te verduidelijken of hoe kennis zijn mening over literaire teksten bepaalt, blijft onduidelijk. De analytische kennis wordt trouwens al vanaf de eerste graad geïntroduceerd, zoals een van de leerplannen laat zien: het gaat daarbij onder meer om literaire begrippen als 'verhaalschema', 'karakter', 'verteller' en 'ellips' (FESec/1D/C/2005: 27).

Literair-historische kennis is in grote mate aanwezig. In oudere eindtermen voor de vier laatste jaar van het middelbaar werden tien stromingen voorgeschreven (CF/2D-3D/ST/1999: 18; zie Dufays, 2010: 36-38). In recente eindtermen is dit voorschrift licht gewijzigd: nu vinden leerkrachten er een tabel (CF/2D-3D/ST/2018: 61-62) met vijf historische periodes en voor elke periode onder meer 'stromingen' en 'literaire genres' die aan bod kunnen komen. Leerkrachten moeten in het vierde jaar het classicisme en de romantiek aanbrengen en in de derde graad ten minste het humanisme, de Verlichting, het realisme en het surrealisme. Hoe dan ook wordt in de voorschriften een aanpak aangeraden die vanaf hedendaagse werken naar werken van het verleden gaat (zie Rosier, 1999: 6).

Opdrachten in verband met literatuur

De evaluatie van het literatuuronderwijs, die vanaf de eerste graad is toegestaan, neemt heel gevarieerde vormen aan, zo onder meer literair schrijven. De opdrachten implementeren een spiraalvormige voortgang: door de jaren heen worden de leerlingen regelmatig gevraagd verslag uit te brengen over hun lectuur van een literaire tekst. Bovendien moeten ze vanaf de eerste graad tonen dat ze een literaire tekst kunnen waarderen, maar ook begrijpen en interpreteren.

In 2014 en 2018 kregen de eindtermen – en dus de leerplannen van de verschillende onderwijsnetten – voor de laatste jaren van het secundair onderwijs een totaal nieuwe structuur. Nu zijn er zeven 'modules' ('unités d'acquis d'apprentissage' of 'UAA'), waaronder twee die rechtstreeks betrekking hebben op het literatuuronderwijs (CF/2D-3D/ST/2018: 1; CF/2D-3D/SQ/2014: 9):

* UAA 5: 'Deel uitmaken van een cultureel werk': de leerlingen maken een uitbreiding (bijvoorbeeld het vervolg op een verhaal of een afwezig deel), een heropbouw (ze kiezen elementen uit twee werken om een nieuw werk te creëren) of een omzetting (bijvoorbeeld hardop lezen);

* UAA 6: 'Verslag uitbrengen van culturele ervaringen': de leerlingen moeten een cultureel werk, zoals een tekst of een film, 'ontmoeten' en rapporteren vervolgens over de 'ontmoeting' of geven er hun mening over.

Literatuur kan ook in de andere UAA voorkomen: informatie over literatuur zoeken (UAA 1), een tekst over onder meer een literair begrip of genre samenvatten (UAA 2), schriftelijk (UAA 3) of mondeling (UAA 4) een mening over een literaire kwestie formuleren. Literatuur (literaire concepten en kennis) kan dan zelfs aan bod komen in lessen waar geen literaire teksten gelezen worden.

Het model van het 'literair lezen' (Dufays *et al.*, 2015: 95-96) wordt in de wetenschappelijke literatuur vaak aangehaald en meer en meer in de eindtermen voorgeschreven. Het bestaat in een dialectische slingerbeweging tussen psychoaffectieve betrokkenheid en het nemen van afstand van de tekst. Daarnaast gebruikt men in de Franse Gemeenschap het model van de 'verlichte liefhebber van fictieve verhalen' (Dumortier, 2001: 186-188): een lezer die graag fictie leest, maar ook zijn smaken kan verklaren, die enige literaire kennis heeft en zijn oordeel kan verwoorden. Die twee modellen zijn in de handboeken evenwel niet grondig uitgewerkt: de aandacht voor de literaire voorkeuren van de leerling of voor de persoonlijke mening is schaars; de literaire kennis vormt vaak het doel van de activiteiten.

Conclusie

In mijn proefschrift concludeerde ik onder meer dat de praktijk in de Vlaamse Gemeenschap interessante inzichten en methodes bevat voor leerkrachten in de Franse Gemeenschap. Omgekeerd hoop ik dat de bovenstaande korte toelichting over de praktijk in de Franse Gemeenschap vruchtbaar kan zijn voor leerkrachten in de Vlaamse Gemeenschap of in Nederland. Hoe dan ook geeft de vergelijking van het moedertalig literatuuronderwijs in de Franse en de Vlaamse Gemeenschap stof tot nadenken. Ik verwijs de geïnteresseerde lezer graag naar mijn wetenschappelijke bijdragen in het onderstaande overzicht.

Wetenschappelijke bronnen

Chatelain, F. (2015). La littérature francophone belge. Un objet d'enseignement ? *Le Carnet et les Instants*, 188, 27-31. Beschikbaar op <https://www.calameo.com/read/006878303b87e197bff47>.

Dufays, J.-L. (2010). Discontinuités dans l'enseignement de la littérature en Belgique francophone. *Le français aujourd'hui*, 168, 33-42. Beschikbaar op <https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-1-page-33?lang=fr>.

Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (1ste ed.: 1996). De Boeck Supérieur.

Dumortier, J.-L. (1999). Compétences de communication et savoirs littéraires. Regards du didacticien sur un référentiel. *La Lettre de la DFLM*, 25, 15-19. Beschikbaar op https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1999_num_25_2_1396.

Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. De Boeck - Duculot.

Outers, P. (2020a). La littérature de jeunesse dans l'enseignement secondaire en Belgique. Comparaison entre les Communautés française et flamande. *Caractères*, 62, 44-64. Beschikbaar op https://www.ablf.be/images/stories/Caracteres/62/C_62_art3.pdf.

Outers, P. (2020b). La progression dans la lecture de textes littéraires au secondaire, en Communauté française et en Communauté flamande de Belgique. *Repères*, 62, 153-169. Beschikbaar op <https://journals.openedition.org/reperes/3239>.

Rosier, J.-M. (1999). Réflexions didactiques sur la littérature francophone de Belgique. *Textyles*, 15, 1-12 (166-174). Beschikbaar op <https://journals.openedition.org/textyles/1132>.

Officiële documenten

CF/2D-3D/SQ/2014 = *Compétences terminales en français. Humanités professionnelles et techniques*. (2014). Beschikbaar op <http://www.enseignement.be/index.php?page=25189&navi=296>.

CF/2D-3D/ST/1999 = Ministère de la Communauté française. (1999). *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*.

CF/2D-3D/ST/2018 = *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*. (2018). Beschikbaar op <http://www.enseignement.be/index.php?page=25189&navi=296>.

FESeC/1D/C/2005 = Enseignement catholique secondaire. (2005). *Français. 1^{er} degré commun. 1^{re} et 2^e communes. Humanités générales et technologiques. Programme*.

FESeC/3D/ST/2018 = Enseignement catholique secondaire. (2018). *Français. 3^e degré. Humanités générales et technologiques. Programme*.

Ministère de la Communauté française. (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Beschikbaar op https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/21557_052.pdf.

WBE/2D-3D/ST/2000 = Ministère de la Communauté française. Enseignement de la Communauté française. (2000). *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Humanités générales et technologiques. Enseignement secondaire général et technique de transition. Deuxième et troisième degrés. Programme d'études du cours de : français*.

WBE/2D-3D/ST/2018 = Service général de l'Enseignement & Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné. (2018). *Programme d'études du cours de : français. Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Humanités générales et technologiques. Enseignement secondaire général et technique de transition. Deuxième et troisième degrés.*

Auteurs:



Pierre Outers

Pierre Outers werkt als docent aan de *Université de Liège* waar hij betrokken is bij de educatieve opleidingen Frans als moedertaal. In 2023 verdedigde hij zijn proefschrift waarin hij het moedertalig literatuuronderwijs van de Franse en de Vlaamse Gemeenschap met elkaar vergelijkt.

Foto ULiège ©B.Bouckaert