**SOUS LE SCEAU DE L'UNIVERSITE EUROPEENNE DE BRETAGNE**

UNIVERSITE RENNES 2
Ecole Doctorale - Arts, Lettres, Langues

Unité de Recherche :
Équipe de recherche interlangues : mémoires, identités, territoires (ERIMIT)

# L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères – l'exemple de la langue arabe

Thèse de Doctorat

Discipline : Etudes Arabes (spécialité Didactique)

Présentée par **Hilda MOKH**

le 13 décembre 2014

Directeur de thèse : **Elisabeth VAUTHIER**

*Jury:*

Mme Laurence DENOOZ, Professeur, Université de Lorraine (Rapporteur)
Mr Henri Hassan SAHLOUL, Professeur, Université Lyon III (Rapporteur)
Mr Najeh JEGHAM, Maître de Conférences, Université de Nantes (Examinateur)
Mme Françoise DUBOSQUET, Professeur, Université de Rennes 2 (Examinateur)
Mme Elisabeth Vauthier , Professeur, Université de Rennes 2 (Directeur de thèse)

*Remerciements :*

*Je tiens ici à exprimer toute ma gratitude au Pr. Laurence DENOOZ et au Pr. Henri Hassan SALOUL d'avoir accepté d'être les rapporteurs de ce travail. Merci également aux Dr. Najeh JEGHAM et au Pr. Françoise DUBOSQUET pour leur participation au jury de cette thèse.*

*Malgré les conditions un peu stressantes de la soutenance de la thèse, ce fut un réel plaisir de défendre mon travail devant ce jury*

*Je veux également particulièrement remercier le Pr. Elisabeth VAUTHIER pour son encadrement lors de cette thèse. Elle m'a constamment soutenue et montré l'exemple lors des différentes phases du travail de recherche. J'ai également été très sensible à ses qualités humaines et j'ai ainsi eu la possibilité de partager de très bons moments lors de cette période.*

*Je suis reconnaissante également envers toutes les personnes qui m'ont aidé à un moment ou à un autre lors de ce travail de recherche, notamment les membres de l'équipe ERIMIT. Je tiens à remercier toutes celles et tous ceux qui ont bien voulu prendre le temps de répondre à mes questionnaires.*

*Enfin, "last but not least", une pensée particulière pour mon compagnon dont le soutien a été sans faille pendant toute cette période de travail de thèse.*

# Table des matières


***Avant-propos ..... 3***

***Introduction ..... 4***

I.1. Présentation générale du travail ..... 5

I.2. Première approche de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères .. 7

I.1.1. Premières définitions ..... 8

I.1.2. Ecoles de pensée importantes ..... 9

I.1.3. Les raisons de l'apprentissage des langues étrangères ..... 11

I.3. Peut-on isoler une définition de la littérature ? ..... 13

I.3.1. Littérature, historique de la notion et du mot ..... 14

I.3.2. La littérature aujourd'hui, tentative de définition ..... 16

I.3.3. Conclusion ..... 21

I.4. Présentation du plan de la thèse ..... 23

***Partie 1 – Historique des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères ..... 24***

1.1. Introduction ..... 25

1.2. La méthodologie traditionnelle - grammaire-traduction ..... 26

1.2.1. Présentation générale ..... 26

1.2.2. Les textes littéraires dans la méthode grammaire-traduction ..... 28

1.3. La méthode des séries ..... 30

1.4. La méthodologie directe ..... 31

1.4.1. Présentation générale ..... 31

1.4.2. Les textes littéraires dans la méthodologie directe ..... 34

1.5. La méthodologie active ..... 36

1.5.1. Présentation générale ..... 36

1.5.2. Les textes littéraires dans la méthodologie active ..... 37

1.6. La méthodologie Audio-Orale ..... 38

1.6.1. Présentation générale ..... 38

1.6.2. Les textes littéraires dans la méthodologie audio-orale ..... 43

1.7. La méthodologie Audio-Visuelle ou Structuro-Globale ..... 44

1.7.1. Présentation générale ..... 44

1.7.2. Les textes littéraires dans la méthode audio-visuelle ..... 49

1.8. L'approche communicative ..... 51
1.8.1. Présentation générale ..... 51
1.8.2. Les textes littéraires dans l'approche communicative ..... 56
1.9. Le CECRL, et l'approche actionnelle ..... 58
1.9.1. Introduction ..... 58
1.9.2. L'approche utilisée par le CECRL ..... 63
1.9.3. Les compétences générales individuelles ..... 65
1.9.4. La compétence à communiquer langagièrement ..... 66
1.9.5. Les activités langagières ..... 68
1.9.6. Les tâches ..... 69
1.9.7. Critique ..... 71
1.9.8. Les textes littéraires dans le CECRL ..... 72
1.10. Conclusion ..... 73
***Partie 2 – Le débat concernant l'utilisation de la littérature dans l'enseignement des langues étrangères ..... 77***
2.1. Introduction ..... 78
2.2. Arguments contre l'utilisation des textes littéraires en classe de langue. ..... 80
2.2.1. Un vocabulaire déconnecté de la réalité actuelle ..... 81
2.2.2. Des textes trop complexes ..... 82
2.2.3. Des textes peu adaptés pour l'apprentissage de la grammaire ..... 83
2.2.4. Le texte littéraire ne serait pas adapté pour l'approche communicative .. 84
2.2.5. Aspect trop subjectif des textes littéraires ..... 86
2.3. Arguments en faveur de l'usage des textes littéraires en tant que support pédagogique en classe de langue étrangère ..... 87
2.3.1. Le texte littéraire est une source de motivation ..... 88
2.3.2. Enrichissement culturel ..... 93
2.3.3. Objectifs linguistiques / Enrichissement linguistique ..... 99
2.3.4. Connaissances ..... 102
2.3.5. Contexte authentique ..... 103
2.3.6. Développement personnel et implication du lecteur ..... 104
2.3.7. Des documents accessibles et prêts à l'usage ..... 105
2.4. Données issues du terrain ..... 106
2.4.1. Résultats du questionnaire pour les apprenants ..... 106
2.4.2. Résultats du questionnaire pour les enseignants ..... 114
2.5. Discussion ..... 121
2.5.1. L'expérience littéraire requise ..... 122
2.5.2. Importance du choix des textes ..... 123

***Partie 3 – L'approche interculturelle, une voie pour l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères ..... 127***

3.1. Introduction à l'approche interculturelle ..... 128

3.2. Apprentissage des langues et approche interculturelle ..... 129

3.1.1. L'interculturalité pour une réelle communication ..... 129

3.1.2. L'apprentissage des langues nécessite l'approche interculturelle ..... 130

3.3. Culture et approche interculturelle ..... 133

3.3.1. Historique du terme "culture" ..... 134

3.3.2. Culture et civilisation ..... 135

3.3.3. L'importance de la culture dans la didactique des langues ..... 137

3.3.4. L'enseignement de la culture pour enseigner les langues – aperçu historique ..... 139

3.3.5. La culture par l'approche interculturelle ..... 142

3.4. L'approche interculturelle : approfondissement ..... 144

3.4.1. Origine de l'approche interculturelle ..... 145

3.4.2. La problématique de l'identité ..... 147

3.4.3. Moi et autrui dans le discours interculturel ..... 151

3.4.4. Pédagogie interculturelle ..... 153

3.4.5. L'interculturel : effet miroir ..... 156

3.4.6. Interculturalité, les difficultés ..... 159

3.4.7. L'interculturel et le Cadre Européen Commun de Référence (CECRL) ..... 160

3.4.8. L'approche interculturelle en pratique dans la classe de langue ..... 162

3.5. Les textes littéraires, un espace privilégié pour une perspective interculturelle 163

3.5.1. Introduction ..... 163

3.5.2. Le texte littéraire est un texte interculturel ..... 165

3.5.3. Quels objectifs pour l'usage des textes littéraires dans l'approche interculturelle ? ..... 168

3.5.4. En guise de conclusion ..... 172

***Partie 4 – L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement de l'arabe langue étrangère ..... 174***

4.1. Présentation de la littérature arabe ..... 175

4.1.1. Introduction ..... 175

4.1.2. La période classique, l'orient musulman ..... 177

4.1.3. La période classique, l'occident musulman ..... 182

4.1.4. La période du XVIe au XVIIIe siècle ..... 184

4.1.5. La littérature arabe moderne : du XIX$^{e}$ siècle à nos jours ..... 185

4.2. Exemple 1 : L'intégration des textes littéraires dans l'apprentissage de l'arabe LVE : une motivation pour la lecture ? ..... 189
4.2.1. Introduction ..... 189
4.2.2. Le collier de la colombe ..... 191
4.2.3. Sensibilisation à la culture ..... 192
4.2.4. Autonomie ..... 192
4.2.5. Authenticité ..... 193
4.2.6. Dimension esthétique ..... 194
4.2.7. Conclusion ..... 195
4.3. Exemple 2 : "A ma mère", Mahmoud Darwish. ..... 196
4.4. Exemple 3 : Radwaa 'Aashoor ..... 207
4.5. L'intégration des textes littéraires dans le projet pédagogique de la revue midad ..... 214
4.5.1. Introduction ..... 214
4.5.2. Communiquer en arabe : quel(s) registre(s) utiliser ? ..... 216
4.5.3. Quels objectifs pour les textes littéraires ? ..... 216
4.5.4. La littérature comme support de cours ..... 218
4.5.5. Diversification des savoirs ..... 220
4.5.6. Conclusion ..... 222
***Conclusion ..... 224***
C.1. L'exploitation des textes littéraires et les précautions à prendre ..... 226
C.2. L'approche adoptée pour accompagner ces textes littéraires ..... 228
C.3. Le cas de l'arabe langue étrangère ..... 230
***Bibliographie ..... 234***
***Annexes ..... 241***

# Avant-propos

C’est au cours de notre pratique d’enseignante de l’arabe langue maternelle dans le contexte syrien et de l’arabe langue étrangère (littéral et dialectal) dans différents contextes que des questions concernant l’utilisation des textes littéraires pour l’enseignement des langues étrangères ont commencé à faire leur chemin en nous. Malgré ses liens étroits avec l’enseignement des langues étrangères, et notamment avec l'enseignement de la langue arabe, la littérature reste un des supports linguistiques et pédagogiques les plus controversés pour l'enseignement des langues étrangères.

Nous avons choisi pour projet de recherche dans le cadre de notre doctorat d'étudier cette question de l'exploitation des textes littéraires comme supports pédagogiques dans l'enseignement des langues étrangères. Nous faisons également dans le cadre de ce travail une large part à l'arabe langue étrangère comme exemple d'utilisation de textes littéraires.

# *Introduction*



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

## I.1. Présentation générale du travail

L'apparition du domaine de l'apprentissage des langues étrangères dans son acception moderne n'a pas une très longue histoire. On peut grossièrement la situer au début du siècle dernier. Toutefois, au cours de cette histoire ce domaine a connu de très nombreux développements, évolutions et débats. Des ouvrages de référence comme celui de Puren, "Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues" (1988) ou celui de Brown "Principles of language learning and teaching" (2006) le montrent bien. Nous allons avoir l'occasion au cours de notre travail de revenir en détails sur ces aspects historiques.

Le présent travail de thèse a pour but d'évaluer la faisabilité et la pertinence de l'utilisation des textes littéraires comme supports pédagogiques lors de l'enseignement des langues étrangères.

Nous précisons bien tout de suite que les questions que nous posons ne se rapportent pas à l'enseignement de la littérature comme matière à part entière. L'idée est ici d'envisager l'utilisation de la littérature dans les cours de langues comme support pour l'enseignement du vocabulaire, de la grammaire ou des expressions (ou bien d'autres choses encore…) appartenant à une langue étrangère.

Comme nous venons de le mentionner, l'apparition de l'apprentissage des langues étrangères sous sa forme moderne est relativement récente. Auparavant, l'apprentissage des langues renvoyait à l'apprentissage du latin et du grec. Dans ce cas, un des buts de l'apprentissage était de pouvoir avoir accès à la littérature dans cette langue. Les objectifs de l'apprentissage moderne des langues étrangères sont bien différents. Nous aurons l'occasion de les énumérer, mais dans ce cadre moderne, l'utilisation de la littérature peut-elle participer à l'atteinte de ces objectifs ?

Nous devons tout de suite préciser une chose. Très peu de chercheurs soutiendraient l'idée que les textes littéraires ne méritent pas d'attention ou qu'ils peuvent être néfastes à la formation des apprenants ; que cette formation soit esthétique, critique ou linguistique. Un texte littéraire présentera sans aucun doute de nombreux apports possibles pour un apprenant. Toutefois, les avis pourraient devenir plus variés si la question portait sur la pertinence de l'exploitation d'un texte littéraire pour l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère.

Nous verrons ainsi qu'effectivement cette question n'est pas forcément facile à trancher. Nous verrons surtout également à quel point les situations d'enseignement peuvent être diverses et à quel point cette diversité doit être prise en compte lorsque l'on raisonne sur un sujet tel que le notre. De plus, nous souhaitons envisager ce thème de l'exploitation des textes littéraires spécifiquement pour la langue arabe. En effet, à notre avis, ce type de questionnement a déjà été très exploré dans des domaines tels que celui du Français Langue Etrangère, mais n'a été qu'assez peu travaillé dans le cas de l'arabe.

Nous souhaitons tenter d'aborder toutes ces questions sans préjugés et sans dogmatisme, et en essayant de garder comme objectif un apprentissage pour nos apprenants qui soit plus efficace, peut-être parfois moins ardu et plus agréable.

L'analyse se propose de répondre aux questions suivantes :

- Comment le texte littéraire a t-il été appréhendé tout au long de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères ?
- En quoi consiste le débat relatif à l'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères ?

- L'approche interculturelle serait-elle une voie permettant l'utilisation des textes littéraires de façon pertinente ?
- Quelle forme cette utilisation pourrait prendre dans le cas spécifique de l'enseignement de l'arabe langue étrangère ?

Une façon un peu plus provocatrice d'évoquer notre sujet pourrait revenir à la question suivante : l'utilisation des textes littéraires dans l'apprentissage des langues étrangères est-elle un retour à des méthodes anciennes? Est-ce un retour à la méthodologie "grammaire traduction" ayant pour unique et seul support les textes littéraires?

Ou pouvons nous dégager une nouvelle approche de cette utilisation des textes de littérature pour l'enseignement des langues étrangères ? Cette nouvelle approche peut elle rencontrer une mouvance importante actuellement dans l'enseignement de façon large qu'est la mouvance interculturelle ?

Avant de présenter et de justifier précisément le plan de notre travail, il nous a paru important de définir de façon détaillée les termes de notre sujet. Cette introduction va donc prendre le temps de fournir une première approche du domaine de l'enseignement des langues étrangères et d'essayer de cerner des éléments de définition de la notion de littérature.

## I.2. Première approche de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

### I.1.1. Premières définitions

Dans le chapitre 1 de son ouvrage "Principles of language learning and teaching", Brown (2006) écrit :

"It may appear contradictory […] that this book is about both learning and teaching. But some of the contradictions is removed if you look at the teaching process as a facilitation of learning, in which you can teach a foreign language successfully if, among other things, you know something about that intricate web of variables that are spun together to affect how and why one learns or fails to learn a second language"

Nous parlons ici de l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous ne parlons pas de l'apprentissage de la langue (ou des langues) maternelle(s).

Nous suivons Brown (2006) pour poser des points fondamentaux concernant le langage et le phénomène d'apprentissage.

Brown donne une définition du langage en 8 points. Il précise que cette simple liste ne doit pas masquer le volume énorme de recherche qui est associé à chacun des éléments.

1. Le langage est systématique.
2. Le langage est un ensemble de symboles arbitraires.
3. Ces symboles sont principalement vocaux, mais peuvent aussi être visuels.
4. Les symboles ont des significations conventionnelles auxquelles ils se rapportent.
5. Le langage est utilisé pour communiquer.
6. Le langage opère au niveau d'une communauté parlante, que l'on peut également dénommer une culture.

7. Le langage est essentiellement humain, bien que peut-être partagé en partie aussi avec certains autres animaux.

8. Le langage est acquis par tous les humains d'une façon relativement similaire ; le langage et l'apprentissage du langage ont des caractéristiques universelles.

Concernant l'apprentissage les points suivants sont mis en avant :

1. L'apprentissage est une acquisition.

2. L'apprentissage est une rétention d'information ou d'habileté.

3. Une rétention implique un système de stockage, une mémoire et une organisation cognitive.

4. L'apprentissage implique une attention consciente et active sur, ainsi que des actions à propos, d'événements se produisant à l'intérieur ou à l'extérieur de l'organisme.

5. Le résultat d'un apprentissage est relativement permanent bien que sujet à l'oubli.

6. L'apprentissage implique des formes de pratique, et peut-être de pratique permettant le renforcement.

7. L'apprentissage est une modification du comportement.

### I.1.2. Ecoles de pensée importantes

Une partie importante de notre travail va consister à étudier l'historique des méthodologies de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, ainsi que la place que ces méthodologies ont faite au texte littéraire (voir Partie 1). Nous voulons simplement évoquer ici trois grandes phases de la réflexion théorique en



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

linguistique qui ont forcément très fortement influencé l'évolution de ces méthodologies. Ainsi, nous pourrons nous appuyez sur cette brève présentation lors de notre présentation historique des méthodologies.

La première période que nous voulons citer est celle du développement de la linguistique structurale et de la psychologie comportementale ("approche behavioriste"). Ferdinand de Saussure (1857-1913) a été à l'origine du développement de cette linguistique structurale. Pour lui, toute langue est un système dans lequel chacun des éléments n'est définissable que par les relations d'équivalence ou d'opposition qu'il entretient avec les autres, cet ensemble de relation formant la "structure". Par la suite, l'école américaine (avec par exemple L Bloomfield) va continuer à développer cette approche en la couplant plus étroitement à la psychologie comportementale, encore appelée approche Behavioriste. L'idée de la psychologie comportementale est une application très rigoureuse de la méthode scientifique pour étudier le comportement humain. Par extension, Bloomfield va proposer d'utiliser également cette méthode pour étudier et comprendre le langage.

Concernant la psychologie comportementale, on peut dire qu'elle se développe en réaction aux courants "mentalistes" de la fin du XIXe siècle qui mettaient particulièrement en avant l'étude du psychisme humain en se basant sur l'introspection. Cette psychologie comportementale est développée aux Etats-Unis par Watson et Skinner qui ne veulent raisonner que sur des éléments objectivement mesurables, tel que le comportement. Il y ainsi un rejet des raisonnements basés sur ce que l'on appelle des représentations internes qui ne sont pas quantifiables. On voit ici le refus de l'introspection.

La seconde période correspond à l'apparition de la linguistique générative et de la psychologie cognitive. On peut dire que ces deux aspects se développent en réaction à la psychologie comportementale (approche behavioriste) qui montre ses limites étant donné les différents développements scientifiques. La linguistique générative est principalement développée par Chomsky à partir des années 1950.

Enfin la troisième période correspond à l'approche constructiviste qui se veut une approche multi-disciplinaire. Jean Piaget et Lev Vygotsky sont souvent associés à ce mouvement. On peut voir le constructivisme comme une tentative d'intégrer la linguistique, la psychologie et les modèles de la sociologie. On peut isoler le constructivisme cognitif et le constructivisme social.

Le constructivisme cognitif met en avant l'idée que les apprenants construisent leur propre représentation de la réalité. Il s'agit ici d'une approche très travaillée par Piaget. "Learners must individually discover and transform complex information if they are to make it their own, [suggesting] a more active role for students in their own learning than it typical in many classrooms" (Slavin 2003, cité par Brown).

Le constructivisme social met en avant l'idée que la pensée des enfants ainsi que leur mise en place du sens des choses est une construction sociale et émerge de leurs interactions avec leur environnement. Vygotsky est un des principaux créateurs de cette approche.

### I.1.3. Les raisons de l'apprentissage des langues étrangères

Nous voulons ici également brièvement envisager le pourquoi de l'apprentissage des langues étrangères.

Une première raison pour laquelle la connaissance des langues étrangères est un atout indispensable de nos jours relève d'une réalité économique : les entreprises, le commerce et l'ensemble des échanges se sont mondialisés. Ce phénomène a engendré des besoins de rencontrer, communiquer, interagir et travailler avec des interlocuteurs dans des contextes extrêmement variés, au niveau de la langue et de la culture (Giguet et coll., 2008). Pour répondre à ces besoins, l'apprentissage d'une langue étrangère représente une étape indispensable pour bien communiquer avec ses voisins, collègues et amis.

Une deuxième raison pour laquelle les langues étrangères sont plus importantes aujourd'hui est la question de l'immigration qui ne cesse d'augmenter et qui est un phénomène qui touche plusieurs pays dans le monde (Rolland, 2008). En effet, avoir des voisins venant d'une autre partie du monde n'est plus l'exception mais plutôt la norme dans la société ; qu'on soit étranger dans un pays ou qu'on rencontre des étrangers dans son pays d'origine, il faut être capable de dépasser les préjugés pour vivre en harmonie. De plus il est nécessaire d'accueillir la diversité des langues et des cultures dans les écoles, les lieux de travail et la vie de tous les jours. Être capable de dire quelques mots dans la langue de son voisin est déjà un grand pas pour s'intégrer, ou intégrer quelqu'un d'autre dans la communauté.

Même si l'on peut encore trouver d'autres raisons pour l'apprentissage des langues étrangères telles que les raisons affectives (l'amour pour une personne ou l'intérêt pour une culture), nous voulons surtout insister à partir des deux paragraphes précédents sur le fait que parler la langue n'est pas suffisant pour bien communiquer, cohabiter, étudier, ou travailler avec l'autre. Comprendre la culture

sous toutes ses formes (civilisation, culture, coutumes…) est indispensable pour une réelle communication.

Ainsi, on ne peut plus enseigner une langue étrangère sans considérer la culture qui y est associée d'une part et sans avoir une approche interculturelle d'autre part. Ces notions de culture et d'approche interculturelle seront amplement définies dans la suite de notre travail.

.

## I.3. Peut-on isoler une définition de la littérature ?

"La poésie est une violence organisée, exercée sur la langue naturelle"

Roman Jakobson

"La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout"

Roland Barthes

Le début de notre travail nous semble appeler, évidemment, une définition de ce que l'on entend par la littérature. Mais nous allons voir à quel point une telle définition est difficile à obtenir. De nombreux auteurs ont buté sur cette question et la solution a parfois été de contourner la difficulté en énumérant ce que, à tout le moins, la littérature n'est pas.

Peut-être pouvons-nous commencer par essayer d'établir un historique de la notion même de littérature.

### I.3.1. Littérature, historique de la notion et du mot

Alain Viala dans son article de l'Encyclopaedia Universalis intitulé "Littérature – du texte à l'œuvre" nous rappelle qu'aux origines l'art verbal est très lié à la notion d'oralité et de rassemblement, de groupe. Ainsi, dans l'antiquité grecque les textes sont en liaison très forte avec des situations données particulières. Les textes à cette époque correspondront en fait à la glorification d'une situation particulière telle qu'une fête, un banquet ou une réunion donnée. On pourrait presque en quelque sorte dire qu'ils n'existent pas réellement pour eux-mêmes, ils ne sont qu'associés à des évènements particuliers.

Selon Florence Dupont (1998, citée par Viala), c'est dans l'antiquité latine qu'apparaît, bien que minoritairement, une littérature proche de celle que nous connaissons aujourd'hui, c'est-à-dire une production destinée à la lecture. Bien sûr, le terme "littérature" n'est pas encore employé. De plus, encore une fois, à cette époque, les pratiques fondées sur l'oralité restent essentielles.

A la fin du XVe siècle, l'invention de l'imprimerie apporte la possibilité d'avoir de nombreuses copies des ouvrages. Cette période est associée à la réelle apparition de la lecture solitaire et silencieuse. Le texte deviendra alors de moins en moins associé à des pratiques collectives.

Concernant le mot "littérature" lui-même nous pouvons situer son apparition vers le milieu / fin du XVIIIe. Cette apparition est donc relativement récente.

Jusqu'au XVIIIe siècle, c'est le terme "Belles-Lettres" qui regroupait tout le champ du savoir, contenant aussi bien ce que nous appelons aujourd'hui les lettres que les sciences. Puis, vers la fin du XVIIIe siècle, le mot Littérature prend petit à



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

petit le sens que nous lui connaissons aujourd'hui. On peut par exemple observer cette évolution sémantique au niveau de l'évolution du titre d'un des premiers grands ouvrages d'enseignement concernant notre sujet, l'ouvrage de L'abbé Charles Batteux. En 1747, celui-ci intitule tout d'abord son ouvrage "le cours de Belles-Lettres". Puis en 1753, l'ouvrage est rebaptisé "Cours de Belles-Lettres ou principes de la Littérature", avant de paraître en 1764 sous le seul titre de "Principes de la Littérature".

On doit penser également à l'ouvrage célèbre de Madame de Staël "De la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociales" qui parut en 1799. Cet ouvrage est souvent cité comme une des premières occurrences du terme "littérature" dans le sens moderne.

Il est à notre avis pertinent de mettre en relation avec cette évolution du sens du mot littérature certains autres faits historiques. Le siècle suivant, le XIXe, voit un certain déclin de l'église et des succès de plus en plus manifestes de la science (voir par exemple le succès de la théorie de Darwin). Devant ce chamboulement et cet écroulement des anciennes valeurs, la littérature devient pour certain ce qui sauvera l'humanité du chaos. A titre d'illustration, c'est Bertens, dans son ouvrage de 2007, "Théorie littéraire, les bases", qui cite le poète et professeur à l'Université d'Oxford Matthew Arnold qui écrivait en 1880 "More and more mankind will discover that we have to turn to poetry to interpret life for us, to console us, to sustain us. Without poetry, our science will appear incomplete; and most of what now passes with us for religion and philosophy will be replaced by poetry." Ou encore au début du XXe siècle (1924), Richards voit en la poésie un antidote au malaise spirituel, du au développement de la science et au retrait de l'église, qui semble pouvoir mener droit

au chaos. Il dit : "Because the arts are our storehouse of recorded values, they supply the best data for deciding what experiences are more valuable than others. Literary art, then, helps us to evaluate our own experience, to assess our personal life. It is all the better equipped for this because its language is not scientific but emotive." (Richards 1924, cité par Berten 2007). Bertens (2007) commente : "Scientific language is for Richards language that refers to the real world and makes statements that are either true or false. The emotive language of literature, however, conveys a certain type of knowledge which is not scientific and factual but allows us to connect with superior feelings and attitudes."

On doit aussi remarquer que le XIXe siècle est également l'époque du développement d'une classe bourgeoise pour laquelle le pragmatisme et l'argent sont les valeurs les plus importantes et qui a tendance à délaisser les arts. Ainsi, à cette époque en France, des auteurs tels que Baudelaire ou Flaubert réagissent à cette montée de valeurs peu orientées vers les arts en développant, telle une sorte de résistance, une forme d'art pour l'art.

Cette recherche de refuge face à l'écroulement des valeurs traditionnelles et cette tentative de résistance au développement de valeurs peu nobles contribuent à produire une sorte d'autonomisation de la littérature et ainsi participent au développement de la littérature telle que nous la connaissons à l'heure actuelle.

### I.3.2. La littérature aujourd'hui, tentative de définition

Nous allons constater que définir la littérature n'est pas chose aisée. Nous allons tenter d'approcher une définition en mettant à jour des aspects qui nous

semblent propres à la littérature. Toutefois, nous verrons que chacun des aspects que nous allons isoler va également pouvoir faire référence à des éléments que nous ne considérons pas comme de la littérature, ce qui, par conséquent, diminue la force de définition de l'aspect cité.

***La littérature est fictionnelle***

On pourrait isoler comme premier aspect le fait que la littérature regroupe des fictions. Les textes proviennent de l'imaginaire des auteurs. Ceux-ci vont inventer des événements, des personnages et des situations. Cet aspect fictionnel semble également pouvoir s'étendre à des éléments plus abstraits des textes. Culler dans son ouvrage de 1997 "Literary theory, a very short introduction" étend en effet cet aspect fictionnel à des éléments tels qu'un "maintenant" dans un poème ou un "je" dans un roman. Ce "maintenant" ne va pas renvoyer à l'instant où le poète a écrit ces mots, mais à un temps intérieur au poème, dans le monde fictionnel que celui-ci contient. Et le "je" dans un roman pourra aussi être fictionnel et renvoyer à un individu imaginaire qui n'est pas l'auteur du texte. D'une façon générale sur cet aspect fictionnel, Culler dit "the fictionality of literature separates language from other contexts in which it might be used and leaves the work's relation to the world open to interpretation." (p 34). Toutefois, c'est Eagleton dans le chapitre introductif de son ouvrage "Literary theory, an introduction (1996)" qui nous alerte sur les limites de ce pan de définition. Pour lui, la littérature ne peut pas être définie de façon satisfaisante par son aspect fictionnel puisque des productions telles que les bandes dessinées sont des fictions mais ne seront pas forcément rangées dans la case littérature. On note de plus qu'Eagleton range également dans la littérature les écrits

philosophiques ou historiques, limitant également, mais de façon inverse, la validité de l'aspect fictionnel pour définir la littérature.

***La littérature correspond à une qualité particulière de la langue***

Au début du XXe siècle (de 1914 à 1930), les Formalistes Russes ont proposé que la littérature soit une façon d'utiliser le langage. On peut reprendre encore ici la phrase de Jakobson disant que "La poésie est une violence organisée, exercée sur la langue naturelle". La littérarité d'un texte reposerait dans l'organisation que l'on peut trouver au niveau du langage, un peu comme si l'utilisation particulière du langage devait aboutir à son étrangeté. En d'autres termes, la littérature correspondrait à une utilisation du langage visant à attirer l'attention sur celui-ci.

Terry Eagleton (1996) est arrêté par cette idée d'utilisation différente du langage. Selon lui, ceci implique qu'il y ait une norme d'utilisation du langage. Le langage non littéraire serait le langage normal alors que le travail particulier au niveau du langage dans la littérature chercherait à le rendre particulier. Eagleton explique que cette norme est très relative, relative au milieu dans lequel le langage est utilisé, relative à l'époque. De plus, toutes les déviations par rapport à un langage normal ne sont pas de la littérature. Par exemple, l'argot peut être vu comme une déviation par rapport au langage normal, mais ne sera pas pour autant forcément de la littérature. Ainsi pour lui, cette approche des Formalistes ne débouche pas non plus sur une définition objective de la Littérature. Culler (1997) note également qu'un texte de prose ne va pas forcément attirer l'attention sur son organisation au niveau du langage. Dans ce dernier cas, c'est plutôt le contexte qui va faire que l'on portera notre attention sur l'organisation du langage.

***Les textes littéraires ont une visée esthétique***

Un aspect important pour définir la littérature pourrait regrouper ses caractéristiques esthétiques. La littérature est art par lequel la création du "beau" est recherchée. Culler (1997) écrit "The features of literature discussed so far – the supplementary levels of linguistic organization, the separation from practical contexts of utterance, the fictional relation to the world – may be brought together under the general heading of the aesthetic function of language. Aesthetics is historically the name for the theory of art and has involved debates about whether beauty is an objective property of works of art or a subjective response of viewers, and about the relation of the beautiful to the true and the good." Bien sûr là encore, l'aspect esthétique ne se retrouve pas uniquement dans la littérature et cet aspect de la définition doit donc être partagé avec d'autres entités.

***L'effet de la littérature sur le lecteur***

Cet aspect est sans doute très lié à l'aspect esthétique. Un texte ayant une grande dimension esthétique provoquera une émotion forte chez son lecteur. Cet aspect effet du texte sur le lecteur est également souvent utilisé pour définir la littérature. On voit ainsi ici que le lecteur entre également dans la définition. Evidemment ses émotions, ses réactions vont dépendre de ce qu'il est, de son expérience et de sa personnalité.

Concernant cette place pour le lecteur, Roland Barthes évoquait même la "mort de l'auteur" en voulant insister sur le fait la place majeure qui revient au lecteur qui réécrit le texte pour lui-même. De son côté Eagleton en arrive également à dire que la valeur littéraire d'un texte dépend peut-être surtout de l'effet qu'à ce texte sur

le lecteur, plus que de ce qu'a voulu faire l'auteur de ce texte. Ainsi il dit, "all literary works, in other words, are 'rewritten', if only uncouscIouly, by the societies which read them." Et par conséquent, nous débouchons de nouveau sur la relativité et la variabilité qui peut entrer en jeu sur la façon dont la littérature est vue ou définie. Tout cela est très variable et sujet à des variations importantes en fonction de l'époque ou du lieu que l'on va considérer.

***La littérature et la liberté***

Selon Todorov, une caractéristique remarquable de la littérature est l'espace de liberté qu'elle représente. Il écrit en 2007 (2007a) "the books that the young person takes hold of could help her set aside the “obvious truths” and free hermind. Literature has a special role to play here: unlike religious, moral, or political discourses, it does not formulate a system of precepts and thus escapes the censorship that strikes down positions that are explicitly formulated. Disagreeable truths—for humanity as a whole or for ourselves—have a better chance of being expressed in a literary work than in a philosophical or scientific work."

Nous pensons effectivement que la littérature permet d'être exposé à des choses éloignées de la doctrine officielle ou des dogmes actuelles. Elle va permettre aussi une liberté d'invention n'ayant pour limites que celles de l'imaginaire des auteurs. Un roman de Gombrowicz (Bakakai ou Ferdydurke par exemple) va proposer une réalité et des situations complètements différentes de la norme. En ce sens, la littérature va permettre une libération, une prise de conscience du fait que d'autres propositions sont toujours possibles.

### I.3.3. Conclusion

On voit ainsi qu'il est très difficile de définir la littérature. Culler (1997) écrit que "all attempts at defining literature therefore have proved to be only partial and thus of little practical use: the best that has been thought and said; language taken out of context; language organised in a special way which distinguishes it from its other uses; language used to create a fictional world. None of these definitions is close to being adequate or useful, because none of them refers exclusively to literary language".

On pourrait dire que par définition, une "définition" se doit d'être "définitive", hors la littérature est un phénomène perpétuellement en mouvement. Comment peut-on alors produire une définition? La littérature est constamment en train de se ré-inventer. Par exemple, la définition du roman a évolué à l'époque des auteurs du "nouveau roman" par rapport à la définition que l'on avait du roman au XIXe siècle. On peut évoquer aussi la rénovation de la poésie opérée par Mallarmé qui a également pu faire sensiblement évoluer la définition de celle-ci. Ainsi dans ce contexte, il est très difficile de produire une définition qui pourrait s'avérer encore complètement adéquate dans 100 ou 200 ans.

Peut-être pour rendre compte de cette relativité de la définition de la littérature par rapport à l'époque et au milieu (ou contexte social), devons suivre Jean Peytard qui dans son ouvrage de 1982 tente d'après le livre de Dubois, qui lui même commente Sartre ("Qu'est-ce que la littérature ?"), Barthes ("Le degré zéro de l'écriture") et Bourdieu ("La distinction") de définir la littérature comme une "institution". Peytard dit "L'objet-produit littéraire se définit pour une part principale dans l'institution qui fonde la littérature, et par les places que l'auteur-donateur et le



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

public-récepteur s'y délimitent. La littérature prend ainsi valeur sociale et historique. Elle n'est pas un absolu. Ce qui est donné-reçu comme littéraire peut ne plus l'être bientôt. Quant aux caractères intrinsèques du texte littéraire, la littérarité, s'ils existent, ils ne tiennent leur réalité que dans l'actualisation socio-culturelle toute relative, d'un moment, et d'un lieu." (p 107).

On voit ici que pour Peytard la possibilité pour un texte donné d'entrer ou de sortir du champ de la littérature. On voit également que la question de l'existence des caractères intrinsèques ou caractéristiques propres de la littérature est posée.

Malgré ces difficultés à définir la littérature, il nous semble pertinent, en tous les cas, d'interroger le rôle qu'elle peut tenir comme support dans l'enseignement des langues étrangères et d'évaluer jusqu'à quel point l'utilisation de la littérature peut avoir du sens dans ce domaine.

La place donnée au lecteur, l'effet qu'il peut y avoir sur le lecteur, la liberté qui est laissée au lecteur… Voici des éléments qui nous semblent intéressants pour une utilisation de la littérature comme support dans les cours de langue étrangère.

Pour appuyer encore l'intérêt de la littérature, nous pouvons ici citer Alain Viala. "Elle [la littérature] est donc un espace de confrontation des modes de penser et de sentir : en cela, elle constitue l'espace par excellence où apprendre à s'interroger et débattre sur les objets et formes d'intérêt, pour pouvoir ensuite opérer des choix aussi éclairés que possible." Ou encore, "Le temps de la doctrine est passé, s'ouvre celui où s'impose la puissance de la littérature comme espace d'*interrogation*. D'ailleurs, au fil de l'histoire, les œuvres les plus marquantes n'ont-elles pas été celles qui, comme *Le Roi Lear* ou *L'École des femmes*, mettent en évidence la folie de ceux qui croient avoir trouvé des solutions parfaites ?"*

## I.4. Présentation du plan de la thèse

Une première partie de notre travail va consister à présenter l'historique des méthodologies de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. La place des textes littéraires au long de cet historique sera discutée. Nous présenterons ensuite, dans une deuxième partie, le débat concernant l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères. C'est après cette présentation que nous détaillerons les résultats des questionnaires que nous avons fait remplir aux apprenants et aux enseignants. Notre troisième partie visera à présenter l'approche interculturelle et à expliquer que cette approche nous semble tout à fait adaptée pour travailler sur les textes littéraires. Notre quatrième partie, nous permettra de développer plusieurs exemples d'exploitation de textes littéraires dans le cas de l'enseignement de l'arabe langue étrangère. Une conclusion nous permettra enfin de présenter les résultats de notre réflexion.



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

# *Partie 1* – Historique des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

## 1.1. Introduction

Depuis l'apparition des méthodes directes à la fin du XIXe siècle, la méthodologie d'enseignement des langues étrangères vivantes ne cesse d'élaborer et de proposer de nouvelles hypothèses théoriques et de nouvelles pratiques pédagogiques. Cette didactique des langues étrangères, ayant trouvé son autonomie en tant que domaine scientifique indépendant par rapport à la linguistique, est en train de considérablement se développer.

Au cours de cette longue évolution des méthodologies en langue vivantes, les textes littéraires qui étaient à la base le premier et seul matériau de l'apprentissage des langues étrangères vivantes ou mortes, ont survécu en suivant bon gré mal gré cette évolution. Toutefois, ils sont en train de très clairement réapparaître dans la nouvelle mouvance de la didactique des langues depuis la fin des années 1980.

Nous allons parcourir l'histoire des méthodologies des langues étrangères en portant notre intérêt sur les textes littéraires. Pour tenter d'établir le rapport entre la méthode et les textes littéraires, nous allons étudier les différentes méthodes dans un ordre chronologique et analyser la place que font ces différentes méthodologies aux textes littéraires. La méthode d'enseignement des langues étrangères la plus ancienne est connue sous l'appellation méthodologie traditionnelle ou encore méthode "grammaire – traduction".



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

## 1.2. La méthodologie traditionnelle - grammaire-traduction

### 1.2.1. Présentation générale

Dès la fin du XVIe siècle, le mode d'enseignement des langues classiques ou mortes comme le latin ou le grec, base de l'éducation de cette époque, est également appliqué à l'enseignement des langues étrangères. C'est la méthode « traditionnelle », désignée également par l'appellation « méthode grammaire – traduction » ou « méthode classique ».

Cette méthodologie, fondée sur la grammaire et la traduction, a pour objectif de « rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible » et « de développer les facultés intellectuelles de l'apprenant » (Germain, 1993, p 102). Pour atteindre ces objectifs on procédera par des exercices de mémorisation du lexique, de grammaire, et de traduction de morceaux choisis de textes littéraires d'auteurs retenus pour leur célébrité. Les activités sont centrées sur la lecture, l'écriture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. La compétence en langue orale est considérée comme moins importante et mise en second plan.

Pour cette méthodologie, l'objectif culturel était prioritaire. En effet, on étudiait une langue étrangère par et pour sa littérature, ses proverbes et sa culture en général. Ces connaissances devaient permettre d'accéder à une catégorie sociale et intellectuelle supérieure et distinguaient tout particulièrement l'apprenant de langue étrangère. Il s'agit d'une méthodologie qui a perduré pendant plusieurs siècles et qui a contribué au développement de la pensée méthodologique. D'après Christian



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

Puren, la méthodologie traditionnelle a donné lieu entre le XVIIIème et le XIXème siècle à des variations méthodologiques assez importantes, et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe.

Les objectifs formatifs linguistiques sont donc caractérisés par la formation esthétique, intellectuelle et morale. Pour atteindre ces objectifs et pour justifier cette très grande place prise par l'enseignement formel de la grammaire et son exercice privilégié dans la traduction, l'enseignement scolaire du latin va d'une manière progressive annexer un troisième objectif formatif, celui de formation intellectuelle définit par Bréal en 1891 : « Transporter une pensée, un raisonnement, une description d'une langue dans l'autre, c'est obliger l'intelligence à bien se rendre compte de la valeur des mots ; de l'enchaînement des idées, c'est lui imposer un travail de transposition qui ne peut manquer de lui donner vigueur et souplesse » (cité par Puren, 1988, p 29). N'oublions pas qu'à l'époque, la valeur intellectuelle d'un individu se mesurait à sa capacité d'utilisation d'une certaine rhétorique et à sa connaissance des textes littéraires.

Par ailleurs, pour atteindre ces objectifs, les exercices principaux sont la mémorisation du lexique et de la grammaire relevés dans des textes littéraires et la traduction de morceaux littéraires d'auteurs célèbres dans leur langue maternelle. Christian Puren schématise l'organisation des études latines au XVIIIe et au XIXe siècle de la manière suivante (Puren, 1988, p 30) :

| CLASSES | OBJECTIF PRIORITAIRE | ACTIVITE PRINCIPALE | EXERCICES PRIVILÉGIÉS |
|---|---|---|---|
| Grammaire ($6^e$, $5^e$, $4^e$) | Apprentissage linguistique | Application des règles grammaticales | Composition grammaticale (thème) |



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

| | | | |
|---|---|---|---|
| ($3^e$, $2^e$) | Apprentissage culturel | Lecture des auteurs | Version |
| Rhétorique | Apprentissage de la poésie et de l'éloquence | Rédaction de vers et de discours latins | Composition littéraire |

Les objectifs sont inter reliés, l'objectif formatif représente l'objectif principal dans cet ensemble.

Il est difficile de dresser un bilan succinct de cette méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues vivantes. En effet, comme le rappelle Cuq (2003, p 234), elle s'étale sur plus de trois siècles et elle prend par conséquent des formes variées au cours de son évolution.

### 1.2.2. Les textes littéraires dans la méthode grammaire-traduction

Les textes littéraires dans cette méthodologie traditionnelle constituaient à la fois l'objectif et le contenu de l'enseignement / apprentissage de la langue cible. L'apprentissage est fortement lié à l'acquisition de connaissances et c'est grâce à ces dernières que l'apprenant va pouvoir agir en société. Dans cette méthodologie où lecture et écriture sont les exercices privilégiés, l'acquisition de la langue orale est mise au second plan. Ayant comme objectif ultime de rendre accessible aux apprenants les textes littéraires qui sont des chefs d'œuvre - souvent canoniques et sacralisés -, l'accent est mis sur la maitrise des compétences linguistiques : grammaire, lexique ; et ce en s'appuyant sur des dictionnaires bilingues.

Cette prépondérance des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères est aussi le fruit de la conception traditionnelle ou classique de la culture



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

étrangère dans laquelle la littérature demeure la meilleure représentante. Pour cette approche, la langue littéraire écrite est supérieure à la langue orale.

Dans le cadre de la méthodologie traditionnelle, on trouve les textes littéraires sous la forme de « morceaux choisis ». Ils sont le point de départ d'une série de considérations qui portent plutôt sur l'histoire littéraire en général et sur la vie de l'écrivain en particulier. Ce type d'approche centre son attention sur « l'intention signifiante » de l'auteur et cherche à atteindre « le sens» du texte grâce à l'établissement des sources et à la référence aux courants littéraires qui ont pu influencer l'œuvre de l'écrivain. En réalité, cette méthode n'a pas été conçue pour des étudiants des langues étrangères, mais est calquée sur la démarche d'apprentissage d'une langue maternelle, et ne considère donc pas les différences fondamentales de culture et de perception de la littérature qu'on peut rencontrer chez des apprenants étrangers.

La langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouvait et l'on étudiait dans des textes et qui pouvaient être rapprochées de la langue maternelle. Cependant on accordait plus d'importance à la forme littéraire qu'au sens des textes, même si celui-ci n'est pas totalement négligé. Par conséquent il existe une langue "normée" et de qualité, celle utilisée par les auteurs littéraires qui devait être préférée à la langue orale et imitée par les apprenants afin d'acquérir une compétence linguistique adéquate. La culture était perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère.

La méthodologie traditionnelle reste dominante tout au long du XIXe siècle aussi bien dans les manuels que dans les différents types d'études, et ses objectifs fondamentaux restent relativement inchangés.

## 1.3. La méthode des séries

Quelques années avant l'apparition de la méthodologie directe (cf. paragraphe suivant), à la fin du XIXe siècle, François Gouin (1880) propose une nouvelle méthodologie après avoir réalisé deux expériences particulières : la première consiste en son échec dans l'apprentissage de l'allemand et la deuxième en l'observation des processus d'acquisition du langage par son neveu.

Ce qui constitue l'évolution principale ici est que l'objectif de cette méthodologie est d'ordre pragmatique. Pour François Gouin, l'apprentissage d'une langue étrangère répond aux besoins des être humains de communiquer et ainsi de leur permettre de « franchir la barrière entre les peuples » (Germain, 1993, p 114).

Gouin définit trois types de langages : le langage objectif qui traduit des faits, le langage subjectif qui permet de porter un jugement sur le monde et le langage figuré ou symbolique. Selon lui, la langue est une représentation logique et ordonnée des faits. De plus, l'apprentissage d'une langue étrangère serait similaire à l'apprentissage de la langue maternelle. L'acquisition d'une langue doit s'orienter vers le concret. Cette acquisition doit être construite sous une forme de séries : un enchainement chronologique et logique d'actions commençant par le dire pour arriver à l'action.

Le contenu de l'apprentissage s'organise en séries générales puis en séries spéciales, chacune dépendante des précédentes et centrée autour d'un thème. La présentation suit une progression chronologique d'un événement comme « aller chercher de l'eau à la pompe » et répond à un objectif précis. L'oral est considéré prioritaire car l'oreille est privilégiée.



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

Les premières séries traitées sont les séries dites « vulgaires » car elles représentent la vie quotidienne. Par ailleurs, Gouin propose d'appliquer, plus tard, ce même système aux textes des auteurs classiques comme Virgile ou La Fontaine. Il explique comment mettre en série une œuvre littéraire à partir de la fable « Le lion et le moucheron » de Jean de La Fontaine.

On voit donc que les textes littéraires se maintiennent dans cette méthodologie proposée par Gouin. Ils sont néanmoins réservés pour un niveau avancé.

## 1.4. La méthodologie directe

### 1.4.1. Présentation générale

La méthodologie directe apparait au tout début du XXe siècle. Cette méthodologie s'inscrit dans un contexte socio-économique et culturel européen marqué par une forte croissance des échanges économiques, culturels et touristiques. Selon Puren elle doit son émergence à « un accroissement plus rapide encore qu'auparavant de la demande sociale d'enseignement des langues vivantes étrangères » (Puren, 1988, p 95). En fait, elle est née des nouveaux besoins de son époque où l'enseignement des langues cesse d'être un instrument de culture littéraire « mais d'abord un outil de communication au service du développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélèrent en ce début de XXe siècle. » (Puren, 1988, p 95)

Ainsi deux facteurs majeurs ont donné naissance à cette méthodologie : le premier est une réaction contre la méthodologie traditionnelle qui dominait depuis

deux siècles et le deuxième est l'évolution externe socio-politique qui produit de nouveaux besoins et de nouvelles attentes sociales auxquels doit répondre l'enseignement des langues vivantes étrangères.

A la fin du XIXe siècle, la psychologie élargit son champ d'étude à l'enfant et fournit à la méthodologie directe une psychologie de l'apprentissage qui conçoit l'apprenant comme actif. Le principe de cette méthodologie directe rejoint celui de l'approche dite naturelle basée sur l'observation de l'apprentissage de la langue maternelle par l'enfant. Comme l'analyse Puren (1988, p 100), la méthodologie directe rend l'apprenant complètement actif dans son apprentissage : « Toutes ces techniques et méthodes visent à favoriser dans l'enseignement scolaire cette activité personnelle de l'élève que toutes les disciplines scolaire depuis le réforme de 1890 appelait déjà constamment à solliciter et à développer. Les raisons de cette nouvelle orientation fondamentale de l'éducation sont à la fois :

- Idéologique : l'élève formé par la méthode active, pensant et agissant par lui-même, prépare le citoyen idéal de la république démocratique.
- Economique : cet élève pourra être plus tard l'agent économique exigé par un état moderne et puissant.
- Militaire : l'idée de revanche contre l'Allemagne est devenue à l'époque une véritable obsession collective. » Puren (1988 : 100)

La méthodologie directe s'impose dans le système scolaire français à partir de 1901. On note en effet que l'expression de méthode directe apparaît pour la première fois dans la directive de l'institution publique du 15 novembre 1901 (Puren, 1988, p 94). C'est l'Allemagne qui a influencé théoriquement et politiquement l'implantation de cette nouvelle méthodologie en France. Elle est désignée comme méthode "directe" malgré l'arrivée d'autres appellations telles que "la méthode de la

réforme", la méthode "phonétique" ou la méthode "intuitive", car c'est le principe "directe" qui est le noyau de cette nouvelle approche.

Cette méthodologie directe envisage l'enseignement des langues sans passer par les langues maternelles. Cela marque une rupture complète avec les éléments fondamentaux qui constituent la méthodologie traditionnelle, à savoir : l'usage de la langue maternelle, l'usage des documents pédagogiques sous forme écrite, l'usage et l'exploitation de la grammaire. Puren explique cela de la façon suivante : « ce principe directe ne se réfère pas seulement dans l'esprit de ses promoteurs à un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français, mais aussi à celui de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de la langue écrite, et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicitée. » (Puren, 1988, p 95.)

Cette méthodologie exige l'application des trois approches essentielles : directe, méthode active et orale. Elle nécessite également l'intégration d'autres approches telles que l'approche interrogative, intuitive, imitative et répétitive. Ainsi en terme d'objectif de cette méthodologie on retrouve les trois objectifs fondamentaux da la méthodologie traditionnelle : objectif formatif, culturel et linguistique. Néanmoins ces objectifs sont interprétés d'une manière différente au sein de cette méthodologie.

L'objectif traditionnel conçoit une maîtrise de la langue cible mais pas seulement, il envisage également la maîtrise de la langue maternelle. L'objectif culturel cherche l'enrichissement de la culture du pays de la langue cible mais aussi de celle de la langue maternelle à fin de donner à l'apprenant une culture humaniste. L'objectif formatif a pour but de « créer des tendances. Des habitudes et des facultés d'espèce supérieure. » (Puren, 1988, p 189.)

Dans la méthodologie directe, centrée sur l'oral, l'objectif pratique est mis en avant et considéré comme prioritaire. Cependant les autres objectifs en sont indissociables. L'instruction de 1908 précise de manière claire la complémentarité de ces objectifs et de leurs relations internes réciproque :

- L'objectif culturel : l'enseignement de la littérature aura donc ses racines dans l'étude de la langue ; il s'en nourrira et viendra à son tour la féconder ; les deux disciplines ne seront jamais séparées, mais se fortifieront l'une l'autre, car une œuvre littéraire ne peut être pleinement appréciée que dans et par la langue où elle est écrite.
- L'objectif formatif : C'est à l'acquisition de la langue que tout doit être subordonné, c'est pour l'apprendre à l'élève qu'on développera son esprit et non pour développer son esprit qu'on la lui apprendra ; ou plutôt les deux opérations se confondent, ne sont que les deux faces d'une même réalité ; (Puren, 1988, p 188-189)

### 1.4.2. Les textes littéraires dans la méthodologie directe

Nous pouvons ainsi constater que l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères et vivantes perdure avec cette méthodologie, la différence intervient dans la manière d'exploiter ces textes et dans la conception de la littérature comme étant liée à la culture étrangère. L'apprentissage ne consiste plus à apprendre la langue étrangère en tant que moyen d'accès à la littérature de la langue cible, comme c'était le cas dans la méthodologie traditionnelle. Avec la méthodologie directe, on apprend la littérature de la langue cible pour mieux maîtriser cette langue et s'imprégner de sa culture. Toutefois, on note aussi que la littérature n'est plus l'unique représentation de la culture d'une langue étrangère. En effet Germain (1993, p 128) nous indique que l'approche de la culture peut inclure

également l'étude d'autres valeurs culturelles telles que le mode de vie au quotidien des natifs de L2 aussi bien que la géographie et l'histoire.

Nous découvrons dès le début de la méthodologie directe une évolution vers une large ouverture méthodologique et thématique considérant la littérature comme « la manifestation essentielle de la vie des peuples. » (Puren, 1988, p 180). La méthodologie directe permet donc toujours une approche culturelle de la vie et de l'environnement de la langue cible à travers les textes littéraires. Mais elle propose également des activités plus variées comme des explications de texte, des lectures collectives, des exposés, des résumés de lecture individuels ou des discussions. Ainsi les textes littéraires au sein de cette méthodologie directe sont considérés comme nécessaires dans la pratique en tant que supports à la fois linguistiques, littéraires et culturels.

Cette méthodologie directe, qui a dominé durant les deux premières décennies du XXe siècle, a finalement connu son échec après la première guerre mondiale du fait de ses difficultés d'application pratique. Toutefois, ses principes essentiels restent dominants des années 1920 jusqu'aux années 1960 sous le nom de méthode active ou mixte, ou toujours de méthode directe.

Selon Christian Puren, malgré ses limites du point de vue historique « l'apport de la méthodologie directe (….) est à proprement parlé colossal. » Car elle « est parvenue en une dizaine d'années à se construire en un ensemble à la fois très complet et très cohérent sur lequel les méthodologies suivantes, jusqu'à nos jours, ne pourront qu'opérer des choix, des modifications et des variations limitées. » (Puren, 1988, p 201)

## 1.5. La méthodologie active

### 1.5.1. Présentation générale

Des années 1920 jusqu'au début des années 1960, moment auquel va s'imposer la méthodologie audiovisuelle (voir plus loin), l'enseignement des langues étrangères vivantes en France va se situer dans le prolongement de la méthodologie directe. Ce sera la méthodologie dite active, ou mixte, caractérisée par un éclectisme des choix pédagogiques dans le but de répondre aux nouveaux besoins des apprenants. Tout en gardant le noyau dur de la méthodologie directe, cette nouvelle méthodologie va tenter de la compléter et de la perfectionner. Christian Puren définit « la méthodologie active comme cette méthodologie préconisée par les instructions officielles des 2 septembre 1925, 30 septembre 1938 et 1er décembre 1950, et d'usage générale dans l'enseignement scolaire français des LVE depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960 » (Puren, 1988, p 212).

Cette méthode active positionne, comme la méthodologie directe, l'apprenant en tant que « actif ». Cet apprenant est sollicité par maintes techniques et ce de façon très continue, le dialogue la méthode interrogative. «Le dialogue professeur / élève devient donc la forme quasi permanente de l'activité langagière en classe » (Puren 1988 : 137). Ensuite, la méthode active emprunte à la méthode intuitive, elle-même basée sur la théorie de l'associationnisme. Cette méthode intuitive fonctionne selon trois approches de la réalité, « soit montrer aux yeux, soit suggérer à l'esprit, soit évoquer en langue étrangère (…) A chacun de ses modes d'accès à la réalité étrangère correspondent trois types différents d'intuition : l'intuition directe, l'intuition indirecte et l'intuition morale » (Puren, 1988 :140). Enfin, « le principe de distribution va lui aussi être emprunté à la nouvelle pédagogie du primaire et à ses principe de



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

progression : ce sont les « centres d'intérêts » qui partent de la personne de l'élève, le hic et le nunc, en classe, et qui s'en éloignent progressivement d'abord à l'intérieur du monde physique, puis en passant au monde de la société (« le commerce », « la vie sociale »,…) et finalement des idées (« qualité et défauts »…) » (Puren, 2004, p 3).

### 1.5.2. Les textes littéraires dans la méthodologie active

A propos de la méthodologie active nous allons nous limiter à observer qu'elle tente d'intégrer les textes littéraires précocement en tant que support d'enseignement dans le souci de valoriser l'objectif culturel et formatif.

Il est très important à ce stade de notre étude de noter un point primordial sur le plan de l'exploitation de la littérature. Il s'agit de l'apparition de la notion de « document authentique » qui va réapparaître un demi-siècle plus tard et faire l'objet de très sérieux débats didactiques. La notion de « document authentique » est apparu dans la préface du manuel intitulé L'allemand et l'Allemagne par les textes (F, Berteaux et E. Lepointe, Paris, Hachette, pour Classe de 6°, 1 er édition en 1924, et 1927). Les auteurs en disent : «les artistes comme les écrivains traduisent les tendances profondes d'un peuple. En mettant leurs œuvres sous les yeux des élèves, on peut non seulement donner à ceux-ci l'illustration fidèle et expressive des textes qu'ils étudient , mais encore soumettre à leur réflexion des documents authentiques sue l'étranger, les amener à une représentation exacte de sa vie concrète dans le passé et le présent, et aider à l'intelligence se sa vie intérieure, de son développement psychique. » (F, Berteaux et E. Lepointe, Paris, Hachette, pour Classe de 6°, 1 er édition en 1924, et 1927 p. 254-255).

Par cette notion de « document authentique », les auteurs soulignent les composantes culturelles inhérentes aux textes littéraires en opposition aux textes rédigés pour des fins pédagogiques.

## 1.6. La méthodologie Audio-Orale

### 1.6.1. Présentation générale

Nous avons vu que la méthodologie directe française est apparue en réaction à la méthodologie traditionnelle en s'appuyant sur la théorie de la didactique allemande et sous la pression sociopolitique de l'époque. De son côté, c'est aux Etats-Unis que la méthode audio-orale s'est élaborée, un demi-siècle plus tard, également en réaction à la méthodologie traditionnelle du type grammaire-traduction, dominante de l'autre côté de l'atlantique jusqu'aux années 1940.

L'apparition de cette méthode audio-orale américaine est encore plus liée au contexte historique et politique que celle de la méthodologie directe française.

La première raison de ce besoin d'une nouvelle stratégie didactique des langues étrangères chez les Américains, est leur entrée dans la guerre en 1941, contre le Japon et les puissances de l'Axe. Dès 1942 a été lancé un programme intitulé ASTP (Army Specialised Training Program) dans l'armée américaine. Ce programme avait pour objectif de former dans un délai court un nombre suffisant de militaires possédant une connaissance pratique des langues parlées par les belligérants. Ce programme gigantesque de formation linguistique lancé par l'armé



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

sera appelé la méthode de l'arme « Army Méthode »[1]. Pour la conception des manuels utilisés dans cette méthode, l'armé fait appelle aux linguistes, et ce sont les linguistes que seront chargés de l'enseignement accompagnés par des assistants. L'objectif ici étant de répondre aux exigences particulières de l'armée américaine à l'époque, les contenus linguistiques sont principalement la langue parlée, les supports sont pour la plus part oraux et les schémas méthodiques s'articulent entre les méthodes orale répétitives et imitatives. Et puisque l'on vise à acquérir des compétences de compréhension et d'expression orale, les activités sont principalement d'ordre auditif et d'expression orale.

Ainsi, c'est sur ce modèle de la méthode de l'Armé, et en appliquant les principes de la psychologie béhavioriste de l'apprentissage et de la linguistique distributionnelle (élaborée par Léonard Bloomfield en 1926) que s'élabore la méthodologie audio-orale. Dans les années 1950, des spécialistes en linguistique appliquée comme Lado, Fries, Brooks et d'autres conçoivent les manuels qui vont être utilisés pour l'enseignement des langues aux Etats-Unis.

L'objectif de la méthodologie audio-orale est unique et ne vise que le côté pratique. Ses supports pédagogiques sont principalement oraux, les matériaux techniques sont le laboratoire de langue, le magnétophone, etc. Quant à la théorie, comme nous l'avons déjà signalé, elle est basée fondamentalement sur le béhaviorisme, le structuralisme américain et, la linguistique.

Le behaviorisme en psychologie de l'apprentissage estime que le langage est un des comportements observables au même titre que les autres comportements.

[1] Les résultats réels de cette approche, intensive, basée sur la répétition et renforcée par la recréation à l'intention des apprenants du contexte culturel quotidiens de la langue cible, reposaient largement sur l'investissement et la motivation exceptionnelle des participants.

Skinner[2] déduit de cette conception du langage sa théorie de l'apprentissage que Muller résume de la façon suivante en 1971 : « une langue est un comportement qui peut être acquis au moyen d'un 'conditionnement opérant' semblable au conditionnement employé dans le dressage des animaux » (cité par Puren 1998, p. 301). Selon cette théorie les comportements verbaux sont sous la dépendance d'associations stimulus-réponse renforcées sous l'effet de l'environnement[3].

Ainsi, les principes développés sous la méthodologie audio-orale dans les années 1960 désignent la langue comme étant un comportement parlé. Apprendre une langue n'est pas un exercice intellectuel mais, un processus mécanique d'acquisition d'automatismes qui ne consiste pas à apprendre quelque chose mais à faire quelque chose. Cette psychologie du comportement de l'acquisition en association avec le structuralisme linguistique utilise des « exercices structuraux » qui sont des exercices basés sur la théorie du behaviorisme et développés par l'école linguistique de Bloomfield. Ces exercices structuraux sont le centre des activités d'apprentissage dans la méthodologie audio-orale (on peut noter ici que l'on retrouvera ce type d'exercice dans la méthodologie audio-visuelle française, voir paragraphe suivant). Ils consistent en des :

« a) répétitions orales intensives aux fins de mémorisation des phrases-modèles d'introduction des formes linguistiques (pattern sentences) : on retrouve là, à la même, place le procédé mim-mem [mimicry-memorization] que la «méthode de l'armé » appliquait à ses dialogues de base.

[2] B.F. Skinner (1904-1990), psychologue américain. Auteur de travaux sur l'apprentissage et les conditionnements opérant, il a développé un courant radical et autonome au sein du behaviorisme. Il a publié *The Behavior of or ganismes* en 1938pour présenté le formule et le méthode behavioriste basé sur des analyses des expériences des laboratoires.

[3] De la fameuse expérience du « rat de Skinner » résulte la base des théories de Skinner et de leurs applications aux comportements observables, y compris les plus complexes chez les humains.

b) manipulations orales intensives aux fins d' 'automatisation' des structures dans les exercices structuraux ». (PUREN, 1988, p 302)

Le but des activités proposées aux apprenants par cette méthodologie est de renforcer et de fixer systématiquement les mécanismes de la langue d'une manière intensive. En somme, l'apprentissage d'une langue étrangère dans cette méthodologie est considéré comme l'acquisition, non réfléchie, d'un ensemble d'automatismes et d'habitudes par les processus d'imitation, répétition sous forme de dialogues de structures ou d'énoncé-modèles en utilisant des exercices structuraux et le laboratoire de langue.

Cette méthodologie audio-orale sous sa forme canonique n'a pas vécu plus longtemps que la méthodologie directe française. Après la motivation et l'enthousiasme du début, la déception fut très importante au bout de quelques années. Tout d'abord parce que l'approche fondée sur la mémorisation et la répétition de texte, à travers des exercices structuraux, sans en comprendre le sens démotivent les apprenants. Ensuite, ces stratégies d'enseignement-apprentissage dépourvues de toute progression logique et ordonnée, qui se résument à une sélection lexicale très limitée, rendent la progression de l'apprentissage difficile voir impossible. Les résultats des apprenants, même au niveau de la compréhension et de l'expression orale, n'étaient pas satisfaisants. Puis sont venus s'ajouter à ces constats, les travaux de Chomsky qui remettent en cause les théories de références de la méthodologie audio-orale. En effet, Porquier explique en 1977 le point de vue de Chomsky en écrivant qu'apprendre une langue ne signifie pas l'acquisition d' "un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimulus de

l'environnement", mais d' "un système de règle qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux". (cité par Puren, 1988, p 308).

Cette remise en cause du béhaviorisme est confirmée par de nombreuses recherches en psycholinguistique. Ces constats et nouvelles théories ont donné lieu à des critiques fondées : ces critiques concernent d'une part le noyau dur de la méthodologie audio-orale et contestent que la simple imitation et répétition augmente la capacité à produire des énoncés nouveaux. D'autre part, elles concernent le principe même de la lente progression par étape et du montage des automatismes dans les exercices structuraux. Sur ce point, Roulet indique en 1972 que « rien ne permet d'affirmer que le système de règles élaboré par le linguiste constitue non seulement une description de la langue, mais aussi une représentation des processus cognitifs qui interviennent dans l'acquisition et dans l'usage de la langue » (cité par Puren, 1988, 308).

Malgré les résultats assez décevants de cette méthodologie audio-orale, elle a tout de même largement influencé l'enseignement des langues étrangères et vivantes en France. Nous constatons cela par une simple observation des exercices structuraux diffusés massivement entre 1960 et 1970, dans l'enseignement scolaire et l'enseignement du FLE (français langue étrangère). Puren estime qu'il y avait des similitudes entre la méthodologie audio orale et la méthode directe en française, telle que par exemple la coexistence de l'approche orale, imitative et répétitive. C'est grâce à ces similitudes avec la méthodologie directe française, que la méthodologie audio-orale a été adapté en France. De plus, outre l'influence de la linguistique appliquée américaine, H. Besse estime en 1985 que « l'influence qu'a eue la méthodologie audio-orale en France […] paraît essentiellement liée à des facteurs non méthodologiques. […] Quel enseignant pouvait récuser une méthodologie

conçue par des universitaires américains, appliquant les 'lois' de la science, l'expérience d'une armé victorieuse et faisant appel à la technique la plus avancée ? » (cité par Puren, 1988, 314).

Néanmoins, La méthodologie audio-orale n'a pas été réellement importée telle quelle en France mais plutôt transplantée sous la forme de la méthodologie audio-visuelle dans les années 1960 (voir paragraphe suivant).

### 1.6.2. Les textes littéraires dans la méthodologie audio-orale

Dans la méthodologie audio-orale les textes littéraires disparaissent complètement. En effet, cette méthodologie ne conçoit pas d'approche particulière concernant l'acquisition de compétences telles que la compréhension et l'expression écrite. Les documents authentiques y compris les textes littéraires sont totalement absents. Jacques Tallot décrit ainsi en 1959 l'approche des textes littéraires dans la deuxième année de la méthodologie audio-orale : « simultanément, selon une tactique qui tient plus du parachutage que de la progression graduée, les élèves lisent des textes de Maupassant et La Fontaine en même temps que le manuel ». (cité par Puren, 1988, p 306).

Cependant, on doit noter tout de même que des composantes culturelles sont étrangement prises en compte puisque les fondateurs de cette méthodologie considèrent qu'à travers de simples observations et comparaisons des comportements de différentes personnes, les apprenants arriveraient à cerner la culture. Rivers indique ainsi en 1964 que « la comparaison de la façon dont les gens jouent ou nagent serait très révélatrice de la culture des divers groupes » (cité par Germain, 1993, p 143).

## 1.7. La méthodologie Audio-Visuelle ou Structuro-Globale

### 1.7.1. Présentation générale

Après la deuxième guerre mondiale la France ressent plus que jamais la nécessité de rénover l'enseignement des langues vivantes et étrangères, plus spécialement, l'enseignement du Français Langue Etrangère. Ce contexte politique dans lequel la France cherche à diffuser sa langue de la manière la plus efficace possible hors de l'hexagone, invite à établir un domaine autonome de recherche en didactique de Français Langue Etrangère en coopération avec l'éducation nationale.
La linguistique sera en France comme l'était aux Etats-Unis le principal facteur de changement. Suite à une recommandation de la Commission de la République française pour l'Education, la Science et la Culture, une équipe de linguistes sous la direction de George Gougenheim, Paul Rivenc réalise le « Français Fondamental » dans le centre d'études de français élémentaire fondé en 1951 dans ce but.

Ce centre deviendra l'actuel CREDIF (Centre De Recherche et d'Etude pour la Diffusion du français). Depuis, plusieurs centres de recherche et bureau d'étude officiels voient le jour. En 1959, le BEL (Bureau d'Etude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde) qui deviendra le BELC (Bureau pour l'enseignement de la Langue et de la civilisation française à l'étranger), puis en 1961 l'organisme universitaire le CLAB (centre de linguistique appliquée de Besançon) est



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

fondé par Bernard Quemada suivi en 1964 par L'AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée).

L'enseignement des langues étrangères, mais surtout du Français Langue Etrangère, s'est donc développé d'une manière particulièrement dynamique et innovatrice surtout dans les textes officiels. Cela a conduit à une abondance dans les matériels pédagogiques. Ainsi, on considère souvent que la naissance de la didactique des langues étrangères en tant que telle date de la première génération de la méthodologie audio-visuelle.

Cette méthodologie audio-visuelle s'appuie essentiellement sur trois théories de références à savoir, le structuralisme, le distributionnalisme et le béhaviorisme. Cependant, elle est moins radicale vis-à-vis de son adhésion à ces théories. Les tenants américains de la méthode audio-orale pensaient que l'apprentissage d'une langue étrangère ne nécessite pas la compréhension. En revanche, pour la méthodologie audio-visuelle / structuro globale, la compréhension était indispensable, bien qu'elle reste subordonnée à l'audition. En outre, contrairement à certaines conceptions américaines, il ne fallait pas se contenter de présenter en désordre des structures phonétiques, mais il importait préalablement de les organiser. En effet, cela se pressent dans la propre terminologie « structuro globale »: la méthodologie SGAV se veut structuraliste au sens où les sons de la langue sont organisés en un système et leur enseignement ne peut se faire que par référence à ce système. Elle se veut également globale au sens où l'acte de communication oral est complexe autant sur le plan de la production que sur celui de la réception. Toute méthodologie doit, autant que faire se peut, reconnaître cette globalité sous peine de dénaturer l'acte de la parole et de supprimer toute spontanéité.



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

Désormais l'apprentissage d'une langue étrangère se fait dans l'unique objectif de communiquer dans cette langue. Ce phénomène est très explicite dès la conception des premiers manuels issus de la première génération de la méthodologie audio-visuelle (comme par exemple « Voix et Image de France », publié en 1960, par CREDIF). Voilà comment la première approche communicative voit le jour au sein de la didactique des langues étrangères en France. Cela a conduit également à l'élaboration du Français Fondamental, et comme contenu d'un cours de Français langue étrangère. Le but étant que les apprenants étrangers du Français arrivent à communiquer dans la langue dès le tout début de leur apprentissage, même si cela reste de l'ordre d'une conversation élémentaire. Le Français Fondamental consiste en un lexique usuel, parlé par la majorité des Français et considéré comme une première étape nécessaire pour établir une conversation de base. Il devient ensuite une base fondamentale de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle.

Selon Christian Puren, la cohérence de cette méthodologie, qui est dominante en France dans les années 1960 et 1970, est construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. (1988, p 284). L'élaboration de cette méthodologie coïncide avec une évolution technologique qui marque cette époque. L'influence de la méthodologie audio-orale américaine dans ce sens est décisive puisqu'elle a contribué à placer l'usage des moyens technologiques à la fois sonore et visuelle au centre des nouvelles orientations méthodologiques. Mais en France, cela n'est pas allé jusqu'à l'imitation et l'importation. Malgré cette influence américaine, la méthodologie audio-visuelle française « est de toute évidence originale –plus originale même que la méthodologie directe française ». (Puren, 1988, p 287).

Dans cette méthodologie les unités pédagogiques sont construites sur la base d'un dialogue accompagné de documents non linguistiques, tels que des images et du son, susceptibles d'aider les apprenants à deviner intuitivement le sens du vocabulaire, voir même les règles grammaticales en évitant l'utilisation de la langue maternelle dans l'explication de la grammaire. Il faut, néanmoins noter que dans son approche interrogative et intuitive, elle exclut tout recours aux explications grammaticales. Sur ce point elle se rapproche beaucoup plus de la méthodologie audio-orale que de la méthodologie directe. Son approche consiste ainsi à procéder par la méthode interrogative en suivant le schéma question-réponse d'une manière systématique. Ses supports sont audio-visuels et ses activités sont d'ordre imitatif et répétitif principalement. Ces activités, fortement influencées par la méthodologie audio-orale, sont indispensables dans la méthodologie structuro-globale audio-visuelle. C'est à travers la pratique de ces activités qu'une grande partie da la langue est acquise. Comme par exemple procéder par l'imitation pour corriger les problèmes d'ordre phonétiques. Malgré cette influence de la méthodologie audio-orale sur la méthodologie audio-visuelle, une différence fondamentale les sépare ces deux approches. La méthodologie audio visuelle structuro globale française, contrairement au structuralisme-béhaviorisme américain, adhère à une théorie de la signification et de la compréhension en contexte de communication orale. Elle se focalise, en effet, sur l'acquisition des capacités communicationnelles sociales interindividuelles.

Il faut souligner que cette méthodologie audio-visuelle, contrairement à la méthodologie directe, a connu une évolution interne permanente. Depuis son début qui remonte à la fin des années 1950, cette méthodologie a dominé le domaine de la didactique des langues sans cesser d'évoluer. Selon Puren cette évaluation critique permanente tient à deux facteurs didactiques : le premier facteur correspond à « la

précocité et la permanence de cette évolution critique de la méthodologie audio-visuelle ». (Puren, 1988, p 351). Le sentiment d'insatisfaction était très rapidement exprimé par ses praticiens eux même. Le deuxième facteur «c'est qu'il n'est pas apparue de méthodologie alternative ; ce qui oblige en quelque sorte la méthodologie audio visuelle à s'adapter en intégrant les évolutions didactiques» (Puren, 1988, p 353), qui sont d'ailleurs nombreuses.

La première génération de cette méthodologie reçoit des critiques de la part de la deuxième et troisième génération. Les dialogues trop conventionnels et les images souvent trop schismatiques sont accusés d'être à la base de la dégradation de la motivation chez les apprenants. En effet, après une première phase de l'apprentissage où les apprenants éprouvent un grand enthousiaste, leur motivation commence à baisser progressivement. L'autre critique concerne les besoins langagiers des apprenants. La méthode audio-visuelle basée initialement sur « le français fondamental », ne prend pas suffisamment en compte les besoins des apprenants et leurs objectifs. Cela limite son efficacité au niveau de la motivation des apprenants et ceci implique, bien évidement, des résultats insatisfaisants. D'où l'importance du pragmatisme et de la sociolinguistique en didactique dans les années 1970 et 1980, et de la mise à jour de l'approche « notionnelle-fonctionnelle » de la troisième génération. A partir de l'analyse des besoins langagiers des apprenants, la méthodologie audio-visuelle introduit le contenu linguistique en termes de notions et d'actes de parole. C'est dans cette perspective que s'opère le Niveau-Seuil, dans le cadre du projet du Conseil de l'Europe.

### 1.7.2. Les textes littéraires dans la méthode audio-visuelle

Les textes littéraires dans la méthodologie audio-visuelle, sont complètement chassés et mis à l'écart. Ils sont considérés comme un mauvais choix pédagogique, surtout au début.

Les textes écrits, et plus particulièrement littéraires, sont estimés comme contreproductif et peut être même dangereux. « Mettre, au début, le texte sous les yeux de l'étudiant, ce n'est pas l'aider, mais le placer au contraire devant une masse énorme de difficultés insurmontables à ce moment-là » (Germain, 1993, p 154). Ainsi ce genre de texte disparaît de la méthodologie audio-visuelle pendant deux générations, étant considéré comme une mauvaise tradition à éviter. Après une longue période de boycottage des textes littéraires en tant que supports pédagogiques en didactique des langues, ils reviennent à partir de la fin des années 1970 et font l'objet de recherches en didactiques des langues en tant que « documents authentiques ».

L'exploitation des « documents authentiques » d'un type spécifique n'était pas un concept complètement nouveau, ils étaient déjà reconnus dans la méthodologie directe. Cela vient de l'importance d'accomplir les trois objectifs fondamentaux de cette méthodologie. Surtout pour les apprenants de niveau 2 qui ont déjà plus ou moins acquis le Français Fondamental, « la pratique de structures plus complexes et plus délicates que les mécanismes de base, la compréhension de la production d'énoncés plus longs ou de registres plus variés que ceux qui sont proposés aux débutants, l'approche de textes littéraires, la découverte réflexive d'un contenu de civilisation sont autant de domaine que les méthodes nouvelles n'ont abordé qu'avec prudence et lenteur ». (Coste, cité par Puren, 1988, p 365)

La progression linguistique exige des compétences plus complexes, d'où la nécessité de l'usage des textes qui relèvent d'un certain niveau linguistique. Il faut également intégrer des éléments extra-linguistiques afin de motiver les apprenants d'une manière constante, en leur donnant de nouveaux intérêts dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La langue ne reste plus un objet en soit mais devient la clef pour accéder à d'autres connaissances plus profondes et plus spirituelles concernant la culture des peuples dont ils étudient la langue. De cette manière les objectifs culturels et formatifs laissés de côté pendant un temps, sont révélés indispensable, et pour ce genre d'objectif il est devenu nécessaire d'utiliser des documents authentiques et variés comme des «Poèmes, morceaux choisis littéraires, des articles de journaux, publicités, photos, affiches, enregistrements radiophoniques, etc. » (Puren, 1988, p 367)

En acceptant les changements et modifications autant sur le plan théorique que pratique tout au long de son existence, la méthodologie audio-visuelle se retrouve à la fin de sa troisième génération très loin et différente de son identité d'origine. Depuis les années 1970 la didactique des langues vivantes et étrangères tente de s'orienter vers une pédagogie plus souple et générale : « on assiste depuis les années 1970 à un très net recentrage de la didactiques des langues vivantes et étrangères sur la pédagogie générale » (Puren, 1988, p 383). Ainsi une tendance à s'orienter vers une pédagogie éclectique voit le jour en didactique des langues étrangères et vivantes, revendiquant désormais des « approches » plutôt que des « méthodologies ».



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

## 1.8. L'approche communicative

### 1.8.1. Présentation générale

D'abord désignée comme « méthode cognitive (surtout aux Etats Unis), de « méthode fonctionnelle » ou « notionnelle-fonctionnelle », de méthode communicative, voire de méthode interactionnelle, elle est finalement définit comme « approche communicative ».

Le choix du terme « approche » plutôt que méthodologie montre la volonté de ses partisans de se démarquer des méthodologies précédentes et surtout de la méthodologie audio-visuelle. « Le recours à un terme comme approche et l'usage occasionnel du pluriel tendent à marquer une distance par rapport aux courants antérieurs et notamment à une méthodologie audiovisuelle réputée plus dogmatique ». (Cuq, 2003, p 24).

La méthodologie audio-visuelle a suscité beaucoup de débats et connu une constante évolution grâce à l'évaluation critique interne et permanente de ses partisans. La déception était à la hauteur des attentes. Les résultats tant attendus en ce qui concerne l'acquisition des compétences communicatives étaient bien moins bons que prévu. Cela mena à la prise de conscience de la nécessité d'entreprendre des travaux pour combler les lacunes d'un enseignement qui ne prend pas en compte les aspects sociaux du langage pour assurer une communication réelle. Comme toutes les méthodologies constituées, la méthode audio-visuelle est victime – précisément à partir du début des années 70 – de la prise de conscience de l'écart existant entre les résultats attendus et les résultats constatés.

Ainsi les travaux engagés par le conseil de l'Europe, dans la première moitié des années 1970, mène à l'élaboration d'une nouvelle approche pédagogique



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

fondée sur de multiples domaines théoriques comme la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours, la pragmatique ou l'ethnographie de la communication. Tout cela est fait dans l'objectif fondamental de réorienter l'apprentissage vers la communication et de proposer une pédagogie qui correspond le mieux possible aux nouveaux besoins d'une discipline en constante évolution.

A partir de la troisième génération de la méthodologie audio-visuelle structuro-globale, on commence à s'intéresser aux conditions sociales du langage. On considère le langage comme un instrument de communication et on commence à s'intéresser aux conditions sociales de la production des langages comme pour Hymes et aux aspects sémantiques comme pour Halliday et Fillmore.

L'approche communicative s'inscrit d'une manière plus large dans les méthodologies audio-orale ou audio-visuelle, car les principes et les objectifs didactiques sont les mêmes. Cependant, une différence fondamentale sépare les deux courants : dans l'approche communicative la langue est un moyen de communication et d'interaction socioculturelle. Tandis que dans la méthodologie audio-visuelle la langue est un moyen de communication purement linguistique. L'approche communicative adopte ainsi une nouvelle vision de la langue : c'est un instrument d'interaction sociale qui débauche sur de nouvelles compétences à acquérir dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères et vivantes.

L'apprentissage du lexique et des structures grammaticales sont toujours fondamentaux, néanmoins ils ne sont plus suffisants pour garantir un apprentissage qui assure une communication efficace et réelle dans la langue cible. Pour qu'un apprenant soit capable de mettre en pratique ces règles linguistiques apprises, il faudrait prendre en compte trois facteurs essentiels : la situation de la communication, l'interlocuteur et l'intention de la communication. Autrement dit, La



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

communication dans une langue étrangère ne consiste plus à une maîtrise de l'aspect linguistique uniquement, mais également aux aspects cognitifs, affectifs et sociaux de la langue cible. Une telle approche de L'acquisition d'une langue étrangère, implique des capacités intellectuelles plus complexes et plus globales.

Sophie Moirand, dans sa description de la compétence de communication, dénombre quatre composantes qui couvrent les différents aspects de l'apprentissage d'une langue étrangère :

« - Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité à les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

- Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

- Une composante référentielle, c'est à dire la connaissance des domaines d'expérience et des sujets du monde et de leurs relations

- Une composante socio-culturelle, c'est-à-dire la connaissance des règles et normes sociales et l'appropriation des modes d'interaction entre les personnes porteuses de cette langue ». (Moirand, 1990, p 15).

Cette approche communicative, qui marque une nouvelle ère en didactique des langues étrangères et vivantes, connaît une évolution importante en termes d'objectifs, de contenus et de méthodes. Beaucoup de recherches et de travaux pédagogiques voient le jour. Ainsi, le développement de cette nouvelle orientation pédagogique a su s'adapter à un public aux attentes différentes et plus proches de l'actualité. Elle se présentait comme une approche diversifiée et multiple, comme

étant le résultat d'un croisement positif entre les recherches en didactique et en linguistique. Le but de cette association est de répondre aux nouveaux besoins des enseignants d'une part et des apprenants d'autre part.

Le Niveau–Seuil qui s'est élaboré à partir des objectifs et des contenus définis selon cette nouvelle vision avait pour objectif de mener les apprenants de tout public à acquérir une compétence minimale de communication. Mais très vite les limites et les failles de cette orientation qui vise la fonction très basique de la communication (comme par exemple demander ou donner des informations ; proposer, accepter ou refuser ; etc.) apparaissent. Le Niveau-Seuil conçu dans une perspective dite minimaliste dont le contenu consiste à des actes de parole trop conventionnels et dépourvus d'un contexte d'interaction sociale réelle, montre clairement l'incapacité d'une telle approche à fournir une compétence de communication liée à un vrai contexte d'interaction et d'échange socioculturel.

Cela provoque une mise en cause et un refus de l'usage de ces contenus fabriqués. Et c'est à partir de là que l'on insiste sur l'intérêt de l'exploitation de nouveaux documents pédagogiques, « les documents authentiques », et également de nouveaux composants socioculturels. Cette critique interne de l'approche communicative mène à distinguer entre deux approches au sein même de l'approche communicative à savoir : l'approche minimaliste et l'approche maximaliste.

La première se contente de considérer la compétence de la communication en langue étrangère, comme étant la capacité d'intercompréhension en situation d'échange orale. La deuxième met l'accent sur la culture et le discours de la langue étrangère et vise le développement de la compétence de communication dans un équilibre entre tous ses composantes. La dimension du sous-entendu de la langue étrangère est désormais prise en compte. On reconnaît que les côtés implicites de la

langue sont difficiles à comprendre par un apprenant étranger. Une vraie communication avec les natifs nécessite la maîtrise des composants socioculturels da la langue cible.

Il y a en effet une reformulation de la perception de l'enseignement des langues étrangères. L'élève devient « apprenant » et est désormais acteur dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue : « de sujet passif, l'apprenant est transformé en vecteur du processus d'apprentissage » (Cuq, 2003, p 21). Ce changement ne relève pas d'un simple changement terminologique, il touche l'élève, les contenus et les modalités de ce processus. En outre, les programmes sont élaborés selon une analyse raisonnée des besoins de l'apprenant et de son progrès. La progression visée n'est plus linéaire mais en spirale, conçue pour atteindre des objectifs linguistiques et communicatifs. Une progression formulée en termes de savoirs et savoir-faire et non pas en termes de structures et de lexique. L'enseignant y revient plus d'une fois, dans différents contextes et moments de l'enseignement, d'où le terme de spirale. Les contenus et matériels pédagogiques sont choisis pour correspondre à un groupe donné, en fonction des apprenants et leurs particularités. Le but est de rendre l'apprenant plus autonome et l'enseignant moins acteur et moins dominant. Il n'est plus celui qui détient tout le savoir, mais plutôt un guide qui va aider les apprenants à mieux mener leur apprentissage. La relation pédagogique entre l'apprenant et l'enseignant est désormais une relation de collaboration. L'enseignant va jouer un rôle de deuxième plan pour mener ses apprenants vers l'acquisition des savoirs et savoir-faire prédéfinis par les objectifs.

Par ailleurs, cette approche, innovante sur beaucoup de points, permet une ouverture sur d'autres méthodologies. On peut observer cela par la conservation de quelques stratégies et modes des méthodologies précédentes jugés efficace par les

enseignants, par la critique et la réflexion continue, ces deux dernières portant sur ce qui peut être difficile à appliquer ou sur ce qui se révèle impraticable sur le terrain. Certaines pratiques de la méthodologie traditionnelle vont réapparaitre, telles que la traduction, qui est à nouveau pratiquée, car la langue est une langue commune à tous les apprenants, ou la grammaire, par les explications grammaticales qui sont réintroduites dans les classes « parce qu'on considère que tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend » (Besse, 1985, p 46).

Pour résoudre les problèmes que peuvent causer cette mixité et cette hétérogénéité, plusieurs types d'activités sont préconisés en alternance : celles qui exigent une connaissance implicite de la langue et d'autres qui portent sur une connaissance explicite. Ainsi les activités de systématisation côtoient les activités d'expression. Ce que l'on considérait comme étant civilisation – la littérature, les Beaux-arts, la gastronomie…- et beaucoup d'autres, est appelé culture et n'est plus l'objectif principal de l'apprentissage de la langue étrangère. Cette culture vise plutôt à permettre l'acquisition de certaines composantes nécessaires pour établir une communication efficace.

### 1.8.2. Les textes littéraires dans l'approche communicative

La place du texte littéraire dépendait de ce lien à la culture. Son existence étant fortement liée à la tradition, voire à la culture elle-même. Par conséquent son statut dans cette approche est repensé. En effet, comme dans les méthodologies précédentes, il est d'abord écarté des manuels, puis il revient avec l'introduction des documents authentiques. On le considère au début comme un document parmi d'autres, mais le texte littéraire se distingue ensuite et ses caractéristiques propres

lui permettent de correspondre à l'approche communicative. Dans son exploitation plusieurs modes se côtoient selon l'orientation du manuel, les objectifs et les besoins des apprenants.

Ce choix méthodologique fortement hétérogène, qu'il soit sur le plan théorique ou pratique, est décrit par Puren en 1994 comme un éclectisme double : « à l'éclectisme pragmatique des praticiens et concepteurs de cours confrontés à la complexité des situations d'enseignement / apprentissage et à la diversité des démarches didactiques, répond l'éclectisme de principe des didactologues, confrontés à la complexité du contexte intellectuel et à la diversité des modèles idéologiques. » (Puren, 1994, p 54). Puren considère que cette complexité est difficile à gérer tant du point de vue de la formation des enseignants que de celui de la conception de matériel pédagogique. L'approche communicative n'est pas fondée sur une dominante méthodologique forte, ce qui représente un des facteurs négatifs qui empêchent toute cohérence et cohésion. Pour lui l'approche communicative ne représente pas, comme les méthodologies précédentes, une méthodologie avec un noyau dur, une ligne définie et des bases théoriques et empirique claires. Il s'agit d'un éclectisme.

Pour résumer, on peut dire que concernant l'utilisation des textes littéraires, on peut distinguer deux périodes dans l'histoire de cette approche. Chacune de ces périodes l'aborde de manière différente. Durant la première période, l'oral occupait encore une place très importante et les documents pédagogiques étaient en majorité fabriqués. Toutefois, les documents authentiques, et notamment les textes littéraires, marquaient progressivement leur retour dans les niveaux intermédiaires et avancés. Durant la deuxième période (les années 1990), le nombre des documents



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

authentiques étaient parfois supérieurs aux documents fabriqués. L'écrit reprend alors une place importante.

Même s'il est trop tôt pour dresser un bilan complet, nous pouvons dire que cette approche, malgré ses problèmes, a permis une ouverture. Les manuels ne sont plus les seuls supports pédagogiques, on intègre des documents authentiques de tout genre. Des supports dits complémentaires font également partie des programmes. Les apprenants sont au centre du processus de l'enseignement-apprentissage. On cherche à les rendre autonomes. Ils sont partenaires et avec la diversification des supports et matériels pédagogiques ils sont exposés à différentes situation de communication avec et dans la langue cible. Les enseignants se positionnent différemment désormais : ils n'ont plus tout le savoir, ils doivent guider les apprenants dans ce processus d'enseignement / apprentissage, les responsabiliser et les rendre autonomes. Ceci demande bien sûr beaucoup d'adaptation et de souplesse. Cette approche a également forcé l'avènement du changement méthodologique avec la publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues par le Conseil de l'Europe en 2001 (voir point suivant).

## 1.9. Le CECRL, et l'approche actionnelle

### 1.9.1. Introduction

Durant les années 1990, les manuels et les approches méthodologiques semblent se renouveler en suivant les recherches effectuées en didactique des



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

langues. Mais malgré cette volonté de changement, il n y a pas eu de modèles différents, mais plutôt des variantes du même modèle.

La publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) par le Conseil de l'Europe en 2001, est venu basculer/bousculer cette réalité. L'approche communicative commence à disparaître des avant-propos des manuels pour laisser la place à une nouvelle approche ou perspective, malgré les déclarations modérées de ses auteurs qui prétendent refuser de «dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses». (CECRL, 2001, P 4).

C'est l'approche par compétences et la perspective actionnelle que l'on voit désormais dans les avant-propos de manuels. De nouvelles recherches et publications en didactique des langues se précipitent afin de définir les principes de ces nouvelles orientations pédagogiques.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, revendique dès son titre trois grands axes : Apprendre, Enseigner, Evaluer. Ainsi ses raisons d'être sont : permettre aux apprenants d'apprendre, aider les enseignants à enseigner et fixer dès critères d'évaluation. Il «est le fruit de plusieurs années de recherches linguistiques menés par des experts des Etats membres du Conseil de l'Europe. Publié en 2001 il constitue une approche complètement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues » (site internet educscol). C'est le résultat des travaux activement menés entre 1993 et 2000 pour répondre à l'objectif général défini dans les Recommandations R (82) 18 et R (98) 6

du Comité des Ministres qui visait une unité plus grande parmi ses membres par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel (CECRL, 2001, p 9).

Trois principes fondamentaux constituent la base de la cohérence et de la continuité de ce projet :

1) Le Conseil de l'Europe considère la diversité linguistique et culturelle de l'Europe comme une « ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement de de compréhension réciproque. » (CECRL, 2001, p 10).

2) C'est seulement à travers « une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges […] et à éliminer les préjugés et la discrimination ». (CECRL , 2001, p 10).

3) Pour répondre à cet objectif et développer cette coopération entre les différents membres de l'union, il faut adopter et développer une politique nationale dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes, mais surtout grâce à une « coopération suivie entre eux et une coordination constante de leurs politiques ». (CECRL, 2001, p 10).

Pour mettre en œuvre ces principes, il faut que les Etats membres s'occupent d'élaborer les méthodes et les matériels pour promouvoir l'apprentissage des langues vivantes et faciliter l'échange d'informations dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes. Ensuite, pour faciliter la réalisation de ce projet et en tant que publication européenne, le CECRL adopte un

style neutre qui lui permet d'être traduit dans et pour toutes les langues. Les descriptions et détails particuliers d'ordre grammatical ou socioculturels propres à chaque langue et à chaque pays ne figurent pas dans ce cadre général et seront décrits dans les outils complémentaires édités localement et accrédités par le Conseil de l'Europe.

L'ouvrage, d'abord publié en anglais et en français, a été traduit dans plus de trente langues pour que chacun puisse en prendre connaissance dans sa langue maternelle ou dans la langue de son choix. Afin de rendre le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues vivantes plus homogène, les auteurs ont redéfini plusieurs notions en didactiques des langues. Ils ont également proposé un ensemble d'outils d'évaluation afin de faciliter les transpositions et les comparaisons d'un pays à l'autre et d'une langue à l'autre. Le CECRL est ainsi devenu l'équivalent d'une instruction officielle européenne qui constitue une base commune de réflexion et de discussion.

Trois utilisations principales sont annoncées par ses auteurs :

- l'élaboration des programmes d'apprentissage des langues vivantes en prenant en compte les savoirs antérieurs des apprenants, les objectifs et les contenus
- l'organisation d'une certification en langue
- la mise en place d'un apprentissage autodirigé.

Les deux premières fonctions du CECRL concernent directement l'unification européenne pour donner à tous la possibilité d'adopter un modèle commun.

Concernant l'évaluation des compétences des apprenants et des locuteurs de langues vivantes, les auteurs proposent un ensemble de descripteurs de niveaux applicables dans un grand nombre de contexte. En effet on y distingue six niveaux généraux : « un cadre de référence sur six niveaux généraux couvrirait complètement l'espace d'apprentissage pertinent pour les apprenants européens en langues. » (CECRL, p 24). Ces niveaux sont :

- Le Niveau introductif ou découverte.
- Le Niveau intermédiaire ou de survie.
- Le Niveau seuil.
- Le Niveau avancé ou utilisateur indépendant.
- Le Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective.
- La Maîtrise.

Ces niveaux ne sont pas rigides, une certaine liberté est laissée aux institutions, il est donc possible d'opérer des subdivisions supplémentaires localement ou à un niveau européen, car elles permettront d'affiner ce système et de l'adapter à des situations diverses d'utilisation. « L'élaboration d'un ensemble de points de référence communs ne limite en aucune façon les choix que peuvent faire des secteurs différents, relevant de cultures pédagogiques différentes, pour organiser et décrire leur système de niveaux. » (CECRL, 2001, p 25)

En France, par exemple, le niveau A1.1 décrit les premiers acquis en Français d'un public d'adultes migrants peu francophones scolarisés ou non. Il est validé par le DILF, Diplôme initial de langue française.

Chaque niveau est présenté sous forme de descripteurs de compétences globales, qui sont ensuite détaillées en fonction de l'activité langagière entrepris. Les critères doivent permettre de répondre au premier et au troisième objectif d'utilisation

annoncé par les auteurs. À partir de ces descriptions, les enseignants pourront élaborer un programme d'apprentissage adapté aux besoins et niveaux réels des apprenants, qui seront partenaires dans ce processus, par une prise de conscience de leurs compétences, leurs objectifs et besoin et surtout, en pratiquant l'autoévaluation.

L'influence du CECRL est en croissance d'une manière continue. Il a permis en effet de disposer d'un système commun de gradation de compétence, qui lui-même permet de valider à un niveau européen les certifications nationales et d'établir des biographies langagières qui recensent l'ensemble des langues que connaît un locuteur ainsi que ses compétences pour chacune d'entre elles. Cette certification constitue un élément unificateur qui facilite la mobilité des Européens

### 1.9.2. L'approche utilisée par le CECRL

Comme approche retenue, le cadre revendique une perspective actionnelle. Il justifie ce choix ainsi : « Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECRL, 2001, p 15).

L'apprenant donc est un acteur qui agit dans la société. Dans une telle perspective même les actes de parole qui se réalisent dans des activités langagières font partie d'actions en contexte social qui leur donnent leur pleine signification. « Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. » (CECRL, 2001, p 15). Cela concerne donc « toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue » (CECRL, 2001, p 15).

Le CECRL revendique une perspective et non pas une méthodologie, donc il opte pour une ligne directrice définie, mais pas pour une fondation figée et prédéfinie.

Il redéfinit, néanmoins, les notions clefs en cherchant à avoir une cohérence et une théorie solide et bien fondée. Parmi ces notions, certaines appartiennent aux idées fondatrices de l'approche communicative comme les auteurs du CECRL l'avaient initialement annoncé. Les auteurs ne voulaient pas proposer une nouvelle méthodologie, en revanche, ils voulaient reformuler ce qui est fréquemment mentionné dans les discours et recherches didactiques et pédagogiques. Ainsi, une nouvelle définition va être attribuée à la compétence de communication.

Une des premières notions revisitées par le (CECRL) est celle de « compétence », tant utilisée par les didacticiens et enseignants, pour désigner des éléments différents. Elle est ici redéfinie comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CECRL, 2001, p 15). Cette définition précise que les compétences sont les moyens à acquérir pour agir.

L'acquisition des compétences langagières n'est importante que quand elle permet d'accomplir des tâches et des actions. La compétence est fortement liée à l'action.

### 1.9.3. Les compétences générales individuelles

Le (CECRL) distingue les « compétences générales individuelles » de l'apprenant. Elles reposent sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qu'il possède.

Les savoirs sont entendus comme des « connaissances déclaratives » qui résultent « de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques) » (CECRL, 2001, p 16). Les savoirs sont à la fois individuels et universels, ils sont multiples et touchent à tous les domaines, les savoirs académiques sont utiles, mais, les savoirs empiriques sont essentiels à la communication en langue étrangère.

Les savoir-faire ou habiletés « relèvent de la maitrise procédurale plus que de la connaissance déclarative » (CECRL, 2001, p 16). Ils reposent d'abord sur des savoirs qui seront oubliés ensuite. La mise en place d'automatismes nécessite une explicitation première, une décomposition, savoir qui permettra d'intégrer l'habileté visée et auquel on ne fera plus appel par la suite.

Les savoir-être, quant à eux, « sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes » (CECRL, 2001, p 17). Ils touchent par exemple à l'image de soi et de l'autre. Culturellement inscrites, ces manières d'être sont en constante évolution, notamment en situation d'apprentissage.

S'ajoutant à ces trois compétences générales individuelles, une quatrième compétence : « les savoir-apprendre mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types » (CECRL, 2001, p 17). L'apprenant doit développer son sens de l'observation pour pouvoir apprendre des situations qu'il observe et auxquelles il pourra participer « Dans une visée d'apprentissage, les stratégies que l'individu sélectionne pour accomplir une tâche donnée peuvent jouer de la diversité des savoir-apprendre qu'il a à sa disposition. Mais c'est aussi au travers de la diversité des expériences d'apprentissage, dès lors que celles-ci ne sont ni cloisonnées entre elles ni strictement répétitives, qu'il enrichit ses capacités à apprendre. » (CECRL, 2001, p 17). Ces nouvelles expériences sont susceptibles de modifier les acquis précédant en mobilisant toutes les connaissances en relation avec la langue et la communication.

La caractéristique de ces savoir-apprendre est donc d'offrir à l'apprenant « la capacité de relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue, de repérer les choix différents à opérer et de faire le meilleur usage des possibilités offertes » (CECRL, 2001, p 85).

### 1.9.4. La compétence à communiquer langagièrement

Dans le champ particulier de la communication langagière, « la compétence à communiquer langagièrement » héritière de la compétence communicative, présente trois composantes : linguistiques, sociolinguistique et pragmatiques.

La compétence linguistique correspond aux savoirs et savoir-faire qui relèvent du lexique, phonétique, syntaxe et autre traits en relation avec le système de la langue.

La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue.

La compétence pragmatique concerne la façon dont l'utilisateur / apprenant traite les messages.

Le CECRL présente ces compétences d'une manière détaillée, ce qui en facilite l'usage. Les enseignants, ayant accès à des listes précises, savent ce qu'ils doivent enseigner exactement. Toutefois, ces descriptions, de par leur précision, sont malheureusement forcément incomplètes. Auparavant décrire la compétence communicative de manière générale permettait d'englober potentiellement un grand nombre d'éléments sans les expliciter, mais cette imprécision a probablement été une des origines de la multiplicité des conceptions et du flou qui régnait autour de la compétence de communication. Une liste comme celle qui nous est proposée ici est donc sans doute préférable, d'autant qu'elle est explicitement présentée comme un instrument ouvert dans un sens comme dans l'autre. Les enseignants et les responsables pédagogiques peuvent ajouter des éléments comme ils peuvent en retrancher puisque le plan de la présentation faite dans le CECRL « n'a pour ambition que de présenter comme outils de classification des paramètres et des catégories qui peuvent s'avérer utiles à la description d'un contenu linguistique et comme base de réflexion » (CECRL, 2001, p 87). Il appartient ensuite à chacun de s'approprier les propositions faites par les auteurs et de les adapter au contexte d'enseignement-apprentissage qui est le leur.

Chacune des compétences présentées ici est d'ailleurs accompagnée de l'échelle de compétences qui lui correspond. Un enseignant peut ainsi, dans un premier temps, évaluer le niveau et les besoins potentiels des apprenants en

fonction des situations d'usage de la langue cible qu'ils pourront rencontrer, puis il établit son programme.

### 1.9.5. Les activités langagières

Il est important de ne pas confondre ces compétences et ce que l'on appelle souvent les quatre compétences en parlant du four skills en anglais, à savoir : compréhensions écrite et orale et productions écrite et orale. Dans cet objectif le CECRL les redéfinit et les nomme « activités langagières ». Ces activités langagières relèvent de la réception (orale et/ou écrite) et de la production (orale et/ou écrite) auxquelles s'ajoutent l'interaction et la médiation.

L'interaction correspond à une interaction entre deux locuteurs dans un échange oral et/ou écrit. Dans le CECRL, « apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et produire des énoncés » (CECRL, 2001, p 18). Les deux locuteurs doivent anticiper pour comprendre car ils n'échangent pas uniquement en parlant mais ils doivent également s'écouter, pour préparer une réponse. Cela demande des compétences particulières. De la même façon, la médiation qui signifie traduction, interprétation, résumé ou compte rendu, fait intervenir la production et la réception dans des activités écrites et/ou orales tout en y ajoutant une dimension supplémentaire. Le locuteur produit « à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct » (CECRL, 2001, p 18). Ce genre d'activité est assez fréquent dans le contexte social.

Ces activités langagières sont actuellement au nombre de sept :

- Compréhension de l'oral
- Compréhension de l'écrit



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

- Expression orale en interaction (dialogue)
- Expression orale en continu (exposé, récit…)
- Expression écrite en interaction (échanges de courriel, chat…)
- Expression écrite en continu (courrier, article…)
- Médiation écrite ou orale.

Dans cette reformulation de ces compétences on distingue des stratégies particulières à la communication, qui n'étaient pas vraiment prises en compte auparavant, au niveau de l'interaction et la médiation. Elles font ainsi parties explicitement du programme et ne sont plus sous-entendues. Ces activités langagières ne représentent plus des capacités auxquelles l'apprenant doit faire appel pour réaliser telle activité mais des activités spécifiques qui mettent en œuvre sa compétence à communiquer langagièrement. Cette inversion peut paraître sans grande importance, pourtant elle permet de reformuler les objectifs du travail effectué en classe. Elle resitue les activités et les tâches communicatives.

### 1.9.6. Les tâches

Les tâches sont redéfinies également par Le Cadre. « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer un journal de classe. » (CECRL, 2001, p 16)



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

On peut noter la volonté des auteurs de donner une définition très large des tâches qui ne serait pas limitée à un versant communicatif. L'accent est mis très clairement sur la pluralité et la multiplicité des tâches possibles dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante. Cette définition d'une tâche d'apprentissage, est composée de plusieurs éléments, d'abord motivée par un besoin et/ou un objectif personnel ou suscité par une situation de communication.

La plupart de ces tâches, nécessitent la compétence à communiquer de l'apprenant, ce qui ne veut pas dire qu'elles soient toutes d'ordre langagier uniquement. Ces tâches sont plutôt générales ou « tâches spécifiques » et « tâches d'apprentissage » associées aux activités. Ces deux types d'action présentés par les tâches d'apprentissage sont en effet très liés, ils constituent le fondement de cette perspective adoptée par le (CECRL). Dans cette perspective qui vise à développer un apprentissage par et pour l'action, « communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet.» Ces tâches demandent le recours à des stratégies spécifiques de la part de l'apprenant, car elles ne sont pas basées sur une simple acquisition des automatismes. Pour les accomplir il faut passer par des activités langagières, qui comportent la réception, la production, l'interaction, la médiation de textes oraux ou écrits.

Dans une telle perspective où l'action et la communication prime, la tâche occupe le centre du dispositif d'apprentissage, servie par des activités langagières. En effet « La relation entre stratégies, tâche et texte est fonction de la nature de la tâche. » (CECRL, 2001, p 19). La tâche peut être essentiellement langagière, ainsi, elle requiert des activités principalement langagières et que les stratégies portent

surtout sur ces activités langagières. Cela est le cas souvent en classe, comme pour par exemple lire un texte et en faire un commentaire, compléter un exercice à trous, prendre des notes pendant un exposé. La réalisation de ces tâches permettra d'arriver à un résultat identifiable que l'on peut évaluer. La tâche d'apprentissage s'inscrit dans une situation particulière de communication qui influence son mode de réalisation et son résultat. Pour accomplir ces tâches, l'apprenant doit donc faire appel à ses compétences générales individuelles et également à ses compétences communicatives. Dans la réalisation de la tâche apparaît une cohérence entre ces différents éléments qui montre que la tâche va au delà de l'interaction verbale.

Cette perspective propose un mode d'action diversifié dans lequel les activités langagières sont au service de l'accomplissement de la tâche pour arriver au but final, qu'il soit ou pas langagier. Ces caractéristiques ont évidemment une influence sur la motivation des apprenants, car comme le dit Coste la tâche « présente l'avantage de définir des entités autonomes de travail, des blocs concrets à objectif en principe clair pour les acteurs qui y sont engagés, apprenants et enseignants » (Coste, 2009, p 21). Il est ensuite plus aisé de percevoir la signification de la tâche proposée, ses enjeux à court et à long termes et de susciter l'adhésion des apprenants.

### 1.9.7. Critique

Puren dans son article "Le cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues – cultures : un chantier à reprendre" estime que « cette nouvelle donne disciplinaire aurait impérativement exigé de passer :

1. d'une logique produit (un cadre donné) à une logique processus (les matériaux, outils et règles de conception de toute opération de cadrage) ;
2. d'une logique de cohérence globale stable (celle qui est donnée par la notion même de « cadre ») à une logique de cohérences partielles ré-articulables et recombinables à volonté selon les besoins ;
3. d'une logique statique de « choix » qui seraient à effectuer dans un catalogue de références, à une logique dynamique de mise en relation (combinaisons et articulations) : le plus important, ce sont les effets de réseau, c'est à dire moins les choix des éléments que les dynamismes apparaissant en situation dans les relations qui s'établissent entre eux (les épistémologues de la complexité parlent de « logiques émergentes ») ;
4. d'une logique d'experts (à savoir les auteurs de ce cadre, présentés ès qualités dans la « Note préliminaire » de la page 3) à une logique d'acteurs de terrain responsables. » (Puren, 2006, p 18).

Il est difficile aujourd'hui de déterminer l'orientation que va prendre l'évolution méthodologique en cours. Les publications récentes de manuels et matériels pédagogique montrent néanmoins un enthousiasme pour la perspective actionnelle qui s'annonce dans les avant-propos et qui prime même sur l'approche communicative longtemps revendiquée.

### 1.9.8. Les textes littéraires dans le CECRL

En ce qui concerne le texte littéraire le (CECRL) n'a pas une position très tranchée. On remarque néanmoins les tendances culturelles et surtout interculturelles affichées clairement par le (CECRL), qui renvoient forcement à une



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

valorisation de ce genre de document. « Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme "une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer". Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. » (CECRL, 2001, p 47)

Ainsi, dans cette approche par compétences et dans cette perspective actionnelle que revendique le CECRL la place du texte littéraire en classe de langue semble pour le moment stabilisée. Il est présent d'une manière évidente dans les niveaux avancés, car il est associé à la lecture, à la compréhension et à l'écriture. Il concerne les trois niveaux les plus élevés : indépendant (B2) et expérimenté (C1 et C2), laissant les débutants de côté en considérant que les débutants et les apprenants de niveau élémentaire ne sont pas encore aptes à lire ces textes.

## 1.10. Conclusion

Pour mieux saisir la place du texte littéraires en tant que support dans l'apprentissage / enseignement des langues étrangères, nous avons parcouru les évolutions que la didactique des langues a connu depuis ses débuts jusqu'au nos jours.

Le développement des sciences humaines au début du XXe siècle et l'arrivée des nouvelles technologies ont influencé les recherches en didactique des langues. Mais pour la didactique de la littérature, les choses étaient différentes car la

littérature était mise en cause non pas uniquement dans l'enseignement des langues étrangères mais également dans l'enseignement des langues maternelles. La littérature rentre entre les années 1950 et 1960 dans une période dite « de purgatoire » ; cette crise de la littérature peut s'expliquer par plusieurs phénomènes socioculturels qui ont changé les sociétés modernes :

- l'industrialisation qui favorise la formation technique et scientifique dans l'enseignement supérieur
- le développement des moyens de communication qui ont arraché à la littérature son privilège traditionnel
- la révolution idéologique qui refusait à la littérature son rôle de transmetteur des idées et valeurs traditionnelles surtout dans le cadre scolaire.

Malgré tout cela, la littérature à travers des recherches appropriées, surmonte cette crise multiple.

Dans le domaine des langues étrangères, la littérature subit la même exclusion. Après une période de gloire où elle représentait le support idéal pour l'apprentissage des langues et cultures dans la méthodologie traditionnelle, elle fut complètement écartée par les méthodes audio-orales et audio-visuelles (malgré les quelques exceptions selon les niveaux et les classes, puisque les troisième et quatrième niveaux de la méthodologie audio-visuelle introduisait les textes littéraires en tant qu'outil afin de vérifier l'acquisition linguistique antérieure). En revanche dès le début des années 70, les qualités pédagogiques de la littérature ou, plus précisément, des textes littéraires ont été à nouveaux identifiées d'une manière scientifique dans l'apprentissage des langues étrangères vivantes.

Certains didacticiens préconisent le retour au texte littéraire, non pas par nostalgie de ses vertus, par sacralisation ou encore moins pour revenir à la méthode

traditionnelle. Ils proposent une exploitation réfléchie de ces textes littéraires avec des objectifs bien définis et surtout des approches différentes.

Cette position s'explique par une prise en compte de l'importance de la culture dans l'enseignement des langues. Cette prise en compte est surtout forte après l'échec des méthodologies audio-orales et audio-visuelles dans leur manière de concevoir l'apprentissage de la langue en tant qu'acquisition purement linguistique sans tenir compte de la situation socio-culturelle de l'acte de parole.

La civilisation d'aujourd'hui est caractérisée par La multiplicité des cultures. En effet « le rapport avec l'altérité est […] devenu un sujet incontournable pour la compréhension d'un monde, où les échanges et la circulation non seulement de biens et de capitaux, mais aussi des d'individus, de groupes, d'idées, d'informations, de projets de vie s'intensifient de jour en jour » (Galisson et Coste, 1976, p 106.)

Dans ces circonstances, la didactique des langues étrangères fait ressortir les textes littéraires, mais ces textes restent néanmoins réservés uniquement aux niveaux avancés. Pourtant, certains didacticiens, tels que Jeanine Caillaud et Colette Stourdzé, déjà à l'époque, appellent à l'utilisation précoce des textes littéraires en rappelant son intérêt pédagogique dans l'enseignement des langues. Dans son article paru dans le "Français dans le Monde" en 1969, J.Caillaud préconise l'utilisation des textes littéraires dès le début de l'apprentissage : « je voudrais insister sur le fait que les textes littéraires peuvent rendre les plus grands services sur le plan pédagogique. On a intérêt à les utiliser dès le début en parallèle avec le manuel, car ils sont irremplaçables pour initier les élèves à la civilisation et à la culture française » (1969, p 84). Ainsi la littérature a marqué un retour pour ses qualités culturelles, et surtout en tant que « document authentique ».

Le texte littéraire est constitué d'éléments géographiques, historiques, économiques et sociaux. Il est représentant de la vision de son auteur, mais aussi de la vision du monde à partir d'un contexte historique, économique, social et politique en particulier. Il est « issu et révélateur à la fois d'une époque, d'une société, d'une langue, d'une culture, d'une conscience. » (Coppolani, 1980, p 23)



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

# *Partie 2* – Le débat concernant l'utilisation de la littérature dans l'enseignement des langues étrangères



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

## 2.1. Introduction

Nous avons détaillé dans notre partie précédente sur l'historique des méthodologies de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères et vivantes la place qui a été ou qui est occupée par les textes littéraires au sein de ces méthodologies.

Comme nous l'avons déjà mentionné maintes fois, l'usage des textes littéraires en tant que support pédagogique en classe de langue étrangère est un sujet qui reste très controversé.

Il semble en tous cas qu'il y ait une certaine dissociation entre théorie et pratique : sur le plan théorique, la tendance à (ou la volonté de) l'usage des textes littéraires est confirmée, puisque les programmes officiels et le CECRL (2001) semblent promouvoir cette utilisation et que de nombreux chercheurs et enseignants à l'heure actuelle plaident en faveur de l'emploi des textes littéraires comme si c'était une évidence.

Par contre sur le plan pratique cette tendance n'est pas encore largement appliquée ou adoptée. Au sujet de ce qu'il se passe dans le contexte de l'enseignement de l'Anglais comme langue étrangère, Sonmez (2007) explique que "using authentic literary texts in the ESL/EFL classrooms has long been claimed to benefit language development of the learners. However, many of the scholars within the field of Second Language Acquisition (SLA) report that authentic texts used in the beginner and intermediate level language classrooms are usually journalistic readings and/or short realia items such as advertisements and TV guides but not authentic literary texts."

On peut citer également Lima qui observe que “in many English language learning and teaching contexts the absence of literary texts, such as graded readers, short stories and poems, still seems to be the norm.” (Lima, 2010). Cet auteur ajoute que souvent on peut observer dans les manuels une apparition timide de textes littéraires (petits extraits de nouvelles ou poésies) parmi une majorité de textes non littéraires comme des articles de journaux, des exemples de brochures de voyage ou des textes trouvés sur internet.

En somme, malgré cette volonté affichée théoriquement, de nombreux chercheurs questionnent cette volonté d'utilisation des textes littéraires en tant que support pédagogiques en classe de langue étrangère : ils évoquent les aspects négatifs ou au moins selon eux potentiellement négatif d'un usage des textes littéraires en classe de langues s’ils ne sont pas considérés et traités correctement. Certains intervenants dans le domaine pensent également qu'il faut réserver l’usage des textes littéraires seulement pour les niveaux avancés, voir très avancés.

Dans ce chapitre, nous allons tout d'abord exposer les raisons misent en avant par les didacticiens et enseignants en défaveur de l’utilisation des textes littéraires. On verra que selon eux un support de bonne qualité linguistique et culturelle pourrait s’avérer inutile, voire même dangereux, dans une classe de langue étrangère. Ensuite, nous expliciterons les arguments en faveur de l’usage des textes littéraires en classe de langue et comment ces arguments répondent aux arguments utilisés par ceux mettant en garde contre l’usage ou étant carrément opposés à l'usage des textes littéraires. Enfin, nous présenterons l'analyse des réponses à un questionnaire concernant l'exploitation des textes littéraires auquel on été soumis

des apprenants d'arabe langue étrangère ainsi que des enseignants d'arabe langue étrangère. Il s'agira d'essayer d'avoir une impression de ce qu'il se passe finalement sur le "terrain" après les deux premières parties théoriques du présent chapitre.

## 2.2. Arguments contre l'utilisation des textes littéraires en classe de langue.

De nombreux enseignants soulèvent des arguments en défaveur de l'intégration des textes littéraires en classe de langue étrangère et évoquent les problèmes qui peuvent survenir dans ce contexte.

On peut tenter de classer ces opposants à l'utilisation des textes littéraires en plusieurs catégories :

- Une première catégorie correspondrait à ceux qui pensent que l'apprentissage des langues étrangères n'a, à l'heure actuelle, qu'un seul objectif, celui de la communication. Pour eux, le texte littéraire n'est pas adapté.
- Une deuxième catégorie comprendrait ceux qui avancent que les textes littéraires sont forcément très complexes et difficiles. Selon ces auteurs, les textes littéraires ne sont adaptés que pour les niveaux avancés ou très avancés.
- Il y aurait enfin une troisième catégorie comprenant ceux qui appellent à la prudence : pour eux il est envisageable d'exploiter un texte littéraire en classe de langue étrangère mais les précautions à prendre sont nombreuses concernant le choix des textes ou la façon dont ces textes peuvent être approchés.

Nous détaillons maintenant les arguments couramment avancés contre un usage de la littérature en classe de langue étrangère.

### 2.2.1. Un vocabulaire déconnecté de la réalité actuelle

Un des arguments majeurs avancé par les opposants est que la langue ou l'usage de la langue dans les textes littéraires peut être très particulier et parfois très différent de l'usage général de la langue ou de l'usage de la langue dans d'autres types de textes.

Notamment, le vocabulaire apporté par la plupart des textes littéraires pourrait être déconnecté de la langue des apprenants. "Voices speaking against the inclusion of literature in language courses usually resort to the well-known argument that most literary texts bring vocabulary that is not relevant to language learners and some go to lengths to say that we do not really want twenty-first century English speakers to go around the streets uttering 'outdated poetic' language." (Brumfit and Carter, 1986).

Pour ces raisons qui relèvent surtout de la particularité des textes littéraires, beaucoup de didacticiens et d'enseignants concluent à la prudence dont il faut faire preuve quand il s'agit de l'intégration de ce genre de support en classe de langue. "Lexical appropriacy objections can easily be overcome with the teacher's careful selection of texts and judicious task designing (Collie and Slater, 1987)". Ils mettent surtout l'accent sur le travail important de sélection de textes, mais également au niveau de la sélection des activités proposées autour du texte et ainsi au niveau des démarches que les apprenants vont avoir à mettre en œuvre. Les critères de ces

choix dépendent des objectifs pédagogiques, du public et de ses besoins. Le niveau linguistique, le background culturel et les centres d'intérêt des apprenants influencent également ces critères de choix.

### 2.2.2. Des textes trop complexes

Une classe de langue, comme son nom l'indique, a pour but principal l'acquisition de la langue. Toutes les activités et tous les travaux planifiés et effectués en classe devraient donc tendre vers cet objectif principal.

Le texte littéraire, même si il n'est pas forcément compliqué, est linguistiquement complexe. L'usage de la langue dans ce genre de textes est particulier et fait appel à des compétences de compréhension et d'analyse d'un niveau supérieur, et ce, pas seulement au niveau de la langue. Les textes littéraires sont gorgés de figures de styles, d'images et de références culturelles spécifiques. Ainsi, la complexité ne se retrouve pas seulement au niveau du vocabulaire, mais également dans l'usage particulier de ce vocabulaire, la construction des phrases et surtout le développement du sens. Face à un texte littéraire, il peut y avoir plusieurs niveaux de compréhension : le premier niveau correspond au sens littéral des phrases, mais bien sûr d'autres niveaux sont présents et comprennent des significations plus symboliques ou qui devront faire appel à des capacités interprétatives. La compréhension en profondeur, l'appréhension de ces différents niveaux exige un niveau de maitrise de la langue avancé ainsi qu'une prise en compte des contextes socioculturel et historique dans lesquels le texte a été produit et, également parfois, de la personnalité de l'auteur. Ces éléments peuvent rendre le texte littéraires difficile à aborder et ainsi difficile à utiliser en classe de langue, et ce,



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

même pour les niveaux avancés. Sandra Mckay dans son article "*Literature in the ESL classroom"* en 1982 expose cet argument. Elle considère que l'objectif principal de l'enseignement de l'Anglais Langue Seconde (ESL = English Second Language) est la transmission des règles de grammaire et de la structure de la langue. Selon elle, à cause de la complexité de sa structure et de sa façon unique d'utiliser la langue, la littérature n'aide pas forcément à atteindre cet objectif.

### 2.2.3. Des textes peu adaptés pour l'apprentissage de la grammaire

Par ailleurs, on peut évoquer l'objectif de l'enseignement de la grammaire de la langue étrangère. L'utilisation des textes littéraires dans cet objectif ne respecte pas la nature des textes littéraires. Leur intérêt peut même en être diminué. De plus, encore une fois, la complexité de ce type de support ne semble pas forcément adaptée à ce genre d'exercice.

Une étude exposée dans l'article « l'impact de la littérature dans l'apprentissage grammaticale en FLS ? Par Ambosio et Bourdages en 2009 évalue la relation qu'il pourrait y avoir entre l'exposition des apprenants en classe de langue à la littérature et leur apprentissage de la langue, surtout au niveau des compétences de communication. L'article présente des résultats de groupes de discussion, des commentaires d'apprenants face à l'intégration de textes littéraires, ainsi que la perception de ces apprenants concernant la relation entre ces textes et leur compétence grammaticale. Les auteurs découvrent au terme de leur étude qu'il est difficile d'établir un lien entre l'intégration de la littérature et la progression grammaticale. Leur interprétation est la suivante. Pour eux, l'apprentissage de la

langue repose en grande partie sur l'enseignement de la grammaire et des compétences linguistiques. A ce niveau le texte littéraire présente deux problèmes :

a) d'une part il n'est pas adapté pour l'enseignement de la grammaire car complexe et compliqué

b) d'autre part, il n'est pas adapté car il est difficile de l'utiliser pour des objectifs linguistiques sans faire tort à sa littérarité.

### 2.2.4. Le texte littéraire ne serait pas adapté pour l'approche communicative

L'approche communicative est adoptée par les didacticiens, les concepteurs de manuels et les enseignants à partir des années 1980 (voir partie sur l'historique des méthodologies). Cette approche continue à dominer aujourd'hui en grande partie le paysage de l'apprentissage / enseignement des langues étrangères malgré les directives pédagogiques essayant d'innover, de faire adopter la perspective actionnelle et de prendre en compte les relations entre langue et culture. Cette approche communicative ne favorise pas l'utilisation des textes littéraires.

L'arrivée de la perspective actionnelle et son adoption par le conseil de l'Europe pour les langues n'ont pas encore réussi à concrètement imposer cette approche dans le paysage de la didactique des langues. Cette perspective actionnelle demande du temps, des moyens et des enseignants entrainés. Elle n'a ainsi pas encore réussi à remplacer l'approche communicative. Cette dernière reste en pratique l'approche dominante en classe de langue et dans les manuels même si le discours officiel est parfois un peu différent.

L’approche communicative reste dominante parcequ'elle correspond bien au monde actuel et à l'ère de mondialisation dans laquelle nous sommes. Les apprenants ont besoin de communiquer et vite. Les cours de langue qu’ils soient pour les enfants ou pour les adultes ont pour objectif d’armer les apprenants d'une maitrise d’une ou plusieurs langues et, ainsi, de leur donner le moyen d’être mobile pour pouvoir atteindre leurs objectifs professionnels. En Europe par exemple, le conseil de l’Europe pour les langues œuvre pour rendre la mobilité des citoyens européens plus facile. Dans le monde arabe, les centres de langue pour enfants et adultes fleurissent. Au niveau scolaire, les écoles privés qui privilégient un enseignement des langues dès les bas âges se développent et affichent complet malgré leurs frais élevés. Les écoles publiques et universités changent leurs politiques en matière d’enseignement des langues et font de l’apprentissage de deux langues étrangères une partie intégrante du programme dès le premier cycle.

Pour les transactions économiques, les affaires politiques, les communications médiatiques et toutes sortes de communications par l'intermédiaire de nouvelles technologies tels que les réseaux sociaux, les apprenants ont besoin d’un langage utilitaire, clair et direct. Ils n’ont plus besoin de "belles lettres", ni de prouver qu’ils font partie de l'élite ou des intellectuels parce qu'ils maitriseraient une langue étrangère et seraient ainsi capables de lire des œuvres d'écrivains incontournables. Ces façons d'être qui régnaient durant les années de la méthodologie traditionnelle (voire partie historique des méthodologies) pendant lesquelles les textes littéraires étaient presque les seuls supports en classe de langue ne sont plus d’actualité.

L'évolution des valeurs a une grande influence sur les besoins et les objectifs d’apprentissage des langues étrangères. Cela ne signifie pas qu’il 'y a plus personne souhaitant apprendre une langue pour lire sa littérature, pour faire de la recherche,

ou même pour des raisons affectives. Mais, nous parlons ici d'une tendance générale découlant des changements historiques, culturels et surtout de raisons économiques, géopolitiques et sociales.

Le texte littéraire ne s'adapte pas vraiment pour ces besoins imposés par la situation économique et politique actuelle. La poésie n'est plus considérée comme une marque de connaissance et elle n'est pas non plus très adaptée à des contextes de communication commerciale, de relations internationales ou politiques. Les "belles lettres" ont moins leur place dans la société que ne l'avait le latin, le grec ou encore l'arabe à une époque passée. Toutefois, cette époque correspondait aussi à une moindre démocratisation de l'apprentissage des langues étrangères.

### 2.2.5. Aspect trop subjectif des textes littéraires

Selon certains opposants à l'utilisation des textes littéraires pour l'apprentissage des langues étrangères, le langage serait dans ceux-ci trop distordu par le procédé littéraire. Par ailleurs le contenu même des textes littéraires serait trop subjectif. Les romans, nouvelles et pièces de théâtre sont les fruits de l'imaginaire de leurs auteurs. Ainsi que ce soit pour le langage ou pour le contenu, Brumfit et Carter peuvent dire : "we may wish to benefit from the added interest of literary texts. But we cannot justify such material [literary texts] on the grounds that literature offers pictures of foreign life, or samples of typical excellent language. Both of those claims are based on false theoretical positions." (Brumfit et Carter, 1986, p28). La poésie serait encore plus loin de donner une image fidèle et objective de la vie, de la culture et de la société de celui qui l'a forgée. Enfin s'ajoute encore à cette subjectivité venant de l'auteur, autorisée par le domaine littéraire, celle du lecteur lui-même. Le



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

lecteur va reconstruire le message à partir de sa compréhension basée sur ses connaissances, sa sensibilité et son éducation. Ainsi, le texte littéraire peut paraître à certains trop subjectif pour être utilisé efficacement dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère.

Nous souhaitons citer maintenant les arguments en faveur de l'exploitation des textes littéraires pour l'enseignement des langues étrangères.

## 2.3. Arguments en faveur de l'usage des textes littéraires en tant que support pédagogique en classe de langue étrangère

Beaucoup d'enseignants et didacticiens plaident en faveur de l'usage des textes littéraires, même si les mises en garde sont nombreuses contre l'usage mal planifié de ces textes. Ces mises en garde concernent le choix du texte littéraire, le choix des activités mises en œuvre autour de ce texte, ou de l'organisation de la classe et de la progression d'une manière plus générale.

Comme nous l'avons déjà mentionné, après une absence partielle et parfois même complète des manuels de langue et du paysage de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères pendant une longue période, le texte littéraire marque un retour assez notable et ce au moins sur le plan théorique.

Nous présentons ici une synthèse des arguments avancés par différents didacticiens et enseignants en faveur de l'usage des textes littéraires en classe de langue.

### 2.3.1. Le texte littéraire est une source de motivation

De nombreux ouvrages soulignent l'aspect fondamental de la motivation dans les apprentissages. On peut citer Lanchec (1976) qui écrit que la "la motivation joue un rôle important dans l'enseignement et, particulièrement, dans l'enseignement des langues" (p 55). Dans son livre "*Motivational Strategies in the Language Classroom*", Zoltan Dornyei (2001) affirme également que la motivation est une des questions principales dans l'apprentissage des langues et que les compétences pour motiver les apprenants sont cruciales et indispensables pour les enseignants de langues. Toutefois, cet auteur souligne aussi qu'il est difficile de définir la motivation car c'est un concept très complexe qui regroupe et désigne beaucoup de choses. Il finit tout de même par dire que 99% des apprenants d'une langue qui veulent réellement apprendre une langue étrangère sont capables de maitriser un minimum raisonnable de connaissance d'usage de la langue, ceci quelques soient leurs aptitudes linguistiques (voir page 2). Ainsi, il est admis que même si elle est difficile à définir la motivation soit essentielle à tout apprentissage d'une façon générale et à l'apprentissage d'une langue en particulier.

Les chercheurs évoquent souvent deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque est le type de motivation qui correspond à un intérêt ou un plaisir personnel, et non pas à des facteurs externes. Cette motivation anime l'apprenant et le pousse à se livrer à une

activité pour la seule raison qu'elle est agréable et satisfaisante personnellement. Le deuxième type de motivation est la motivation extrinsèque. Celle-ci est le résultat de facteurs externes, tels que : réaliser un objectif professionnel, avoir un certain résultat à un examen, gagner une récompense ou éviter une punition.

Selon certaines études, la motivation intrinsèque est plus souhaitable puisqu'elle donnerait de meilleurs résultats et déboucherait sur un apprentissage plus solide par rapport à la motivation extrinsèque (voir par exemple Deci et coll., 1999). Notons ici toutefois que cette dichotomie intrinsèque / extrinsèque est discutée par Francoise Raby (2009), avec l'idée de ne pas négliger les facteurs externes. Pour elle, "c'est dans l'interaction avec notre environnement que se développe l'individu. […] . Ce sont bien les facteurs externes, in fine, qui provoquent l'évolution, mais ces facteurs externes sont, en quelque sorte, « traités » par le cerveau de l'élève, et c'est là que les mécanismes internes interviennent " (p 35).

En somme, les enseignants cherchent et doivent trouver des nouveaux moyens pour motiver les apprenants afin d'améliorer leur apprentissage en classe de langue étrangère.

La motivation est un des aspects les plus importants du processus d'enseignement / apprentissage en général. Il semble que l'intégration des textes littéraires en classe en tant que matériel pédagogique pourrait représenter un moyen efficace pour accroitre la motivation des apprenants. En effet, de nombreuses études ont abordé ce sujet en mettant l'accent sur la motivation des apprenants de langues étrangères à travers l'intégration de textes littéraires (Brumfit & Carter, 1986; Collie & Slater, 1990; Benton & Fox, 1985).

Pourquoi les textes littéraires pourraient-ils être une source de motivation? Nous présentons dans les paragraphes qui suivent les avis de différents auteurs.

***Valorisation des apprenants et source de fierté.***

La littérature fait incontestablement partie des symboles d'une culture et de sa reconnaissance dans le monde même dans les rangs populaires (Lazar, 1993, page 15). Ainsi dans de très nombreux pays, pour ne pas dire dans tous les pays, la littérature jouit d'une considération très forte. Elle occupe une place importante dans les différentes cultures à travers le monde. De plus, cette valorisation se retrouvera même dans les milieux populaires bien que la littérature soit parfois réservée à des classes sociales et intellectuelles parmi les élites. Par exemple, même si une personne de nationalité russe n'a pas lu Tolstoi, celle-ci exprimera une fierté quand elle entendra parler de cet auteur.

Ce genre de considérations sera encore plus vrai lorsque l'on considère la langue arabe. La place que la littérature occupe dans la conscience des arabophones est une place de choix. Il y a en effet une sacralisation de la langue arabe littérale, due d'une part à sa valeur religieuse puisqu'étant la langue des textes sacrés et, d'autre part, la langue de la littérature. En fait dans les pays de langue arabe, ces deux sources que sont le Coran et la littérature ont formé pendant très longtemps la référence pour la langue correcte. Ainsi on peut avancer que les arabophones seront d'une certaine manière encore plus fières que les autres peuples de leur littérature. Par ailleurs, la situation particulière de pluriglossie en langue arabe, sur laquelle nous nous arrêterons plus amplement dans partie 4.1. sur la littérature arabe, renforce encore cette idée, puisque les dialectes sont souvent mal considérés et non reconnus comme langue noble et importante. Par contre, les

documents écrits, et plus particulièrement la littérature rédigée en langue arabe littéral, prennent plus d'importance et animent ce sentiment de fierté et d'appartenance à une grande tradition littéraire (comme c'est le cas quand on évoque l'œuvre de Nagib Mahfouz ou Mahmoud Darwich par exemple).

En conclusion, lorsqu'un apprenant est confronté à un texte littéraire dans une langue étrangère, il pourrait ressentir un sentiment de fierté. La fierté de pouvoir approcher ce symbole culturel et humain de la langue cible d'une part et celle qui renvoi à sa propre littérature, un symbole qui touche à sa conscience et à son sentiment d'appartenance. Aborder les textes littéraires en classe va ainsi probablement procurer aux apprenants une réelle satisfaction, conséquence de la valorisation qu'ils ressentiront. Le travail sur des textes littéraires en classe amènera les apprenants à éprouver un réel sentiment d'accomplissement.

### *L'exposition à de nouveaux thèmes et la façon innovante d'utiliser la langue*

La littérature expose les apprenants à des nouveaux thèmes, de nouvelles façons d'utiliser des mots, de nouvelles structures linguistiques et à des usages inattendus de la langue. Une bonne histoire ou une histoire courte ou un conte peuvent être très engageants car source de suspense et d'intrigue, de qui va pousser les apprenants à vouloir découvrir la suite. Cela pourrait être plus engageant et attirant pour les apprenants que lorsqu'on utilise des textes fabriqués pour des objectifs pédagogiques. Par exemple, une pièce de théâtre pourrait intriguer les apprenants et les faire entrer dans le monde compliqué de la psychologie et du comportement des hommes ou encore rencontrer les dilemmes typiquement humain. Un poème pourrait provoquer une réaction émotionnelle forte et présenter aux

apprenants des trésors d'usage particulièrement riche et étrange de la langue. Un conte pourrait devenir une parfaite source de comparaison culturelle et même sociale surtout lorsqu'il s'agit de valeurs universelles où les histoires humaines se ressemblent au fond beaucoup malgré les différences apparentes.

Bien sûr on perçoit ici l'importance de l'attention qui doit être portée au choix d'un texte/support. Cette question du choix des textes sera abordée plus bas. En effet, les effets positifs possibles que nous venons d'énumérer pourront être observés si, et seulement si, le choix des matériels pédagogiques est fait avec beaucoup de précautions et avec une prise en compte adéquate du niveau, des besoins, des réalités et enfin des centres d'intérêt des apprenants. Si ces précautions sont prises, alors les apprenants pourront adhérer à l'exercice et y donner de l'importance. Cet investissement et le sens qu'ils trouveront à l'exercice pourront contribuer à leur motivation.

***Relation et échange Texte-Apprenant***

La lecture d'un texte littéraire est une interaction entre le texte et le lecteur – l'apprenant dans notre contexte – et c'est dans cette interaction que réside les facteurs de motivation. "Since the reading process rely in the interaction of a reader and a text, we stand in equal need of more research on the effective attitudinal and experimental variables which would differentiate individuals or groups of learners in term of their willingness and ability to decode written input in second language ». (Gaies, cité par Mackay 1982).

Plus cette interaction et ce dialogue entre le lecteur–apprenant et le texte sont effectifs et réels, plus l'intérêt sera suscité chez l'apprenant et plus il sera motivé.

« Si le lecteur investi le texte, se l'approprie, celui-ci cesse d'être une chose en soi : il signifie pour le lecteur, stimule sa pensée. Dans cette situation, les textes sont lus pour penser le monde et pour se construire (ce qui requiert l'engagement du lecteur et en retour l'aide a penser) ». (Rouxel, 2006).

Pour que cette interaction soit effective et possible, plusieurs conditions doivent tout de même être réunies. Ces conditions sont en lien direct avec le choix du texte et le choix des activités. Un texte qui ne parle pas à l'apprenant ne va pas susciter son intérêt. Si le texte est très difficile et incompréhensible, l'objectif ne sera pas non plus atteint. Nous parlerons plus en détail du choix des textes plus loin

### 2.3.2. Enrichissement culturel

La langue et la culture sont très difficilement séparables puisque la langue est la matière première d'une large part de la culture. Il est également difficile d'apprendre une langue sans apprendre sa culture. "Learning a foreign language always entails learning a second culture to some degree, even if you never actually set foot in the foreign country where the language is spoken. Language and culture are bound up with each other and interrelated". (Brown, 1989, p 65, cité par Dornyei 2001, p 14). Brumfit et Carter (1986) relève également que "of course literature is one major aspect of culture" (p 28).

Il est vrai que la littérature reste un des accès les plus importants à la culture, d'autant plus qu'il est souvent plus aisé que par l'intermédiaire d'autres formes culturelles ou artistiques. La littérature reste de plus, malgré tout, plus compréhensible que d'autres formes artistiques locales. C'est un des arguments qui motivent souvent ceux qui intègrent la littérature dans leur programme.

Un argument qui revient très souvent dans le discours des enseignants et des didacticiens est que le texte littéraire permet aux apprenants de comprendre des éléments culturels et joue un rôle important en tant que complément d'autres documents pouvant offrir une vision de la culture de la langue apprise. Souvent il est considéré que le texte littéraire véhicule les valeurs et la culture d'un peuple et représente une source très riche concernant différents éléments culturels correspondant à une civilisation. Pour certains chercheurs tels que Zarate ou Coste, cela le rend un document de premier choix pour apprendre la culture et comprendre les subtilités de la langue liées à la façon de penser, aux modes de vies, aux coutumes ou aux conditions sociales économiques et politiques.

Pour beaucoup d'apprenants de la langue la littérature est un moyen idéal pour approfondir la compréhension de la vie dans le pays ou la langue est pratiquée. Collie and Slater (2004, p4) évoquent cet aspect culturel et expliquent que les textes littéraires sont un des moyens d'appréhender et de découvrir la culture d'un pays ou des pays où l'on pratique la langue, surtout pour les apprenants qui n'ont pas l'occasion de visiter ces endroits pour un séjour qu'il soit court ou long. Pour ces apprenants qui savent en travaillant une langue qu'ils ne vont peut-être jamais mettre les pieds dans un endroit où cette langue est pratiquée, il faudrait, selon les auteurs, adopter des moyens qui peuvent leur permettre de comprendre les modes de vie du peuple qui parle cette langue : les programmes de radio, les films ou vidéos, les journaux et enfin les œuvres littéraires. La lecture d'une œuvre littéraire pourrait aider les lecteurs / apprenants à explorer la vie de ces gens, leurs pensées, sentiments, coutumes, ce qu'ils achètent, ce qu'ils vendent, leurs croyances, leurs peurs, leurs sources de bonheurs, et comment ils parlent et réagissent dans leurs vies privées. Ce monde imaginaire vivant pourrait très rapidement donner à l'apprenant / lecteur

étranger une idée des codes et préoccupations qui structurent la vrai vie dans cette société.

Nous pouvons également prétendre que la lecture de la littérature encourage les étudiants a élargir leurs connaissances des évènements historiques, sociales et politiques qui forment la base des romans ou des pièces de théâtre. En même temps la littérature donne un moyen pour approcher comment un individu dans une société peut réagir dans tel contexte ou telle situation. Une description d'un quartier populaire dans une nouvelle ou un roman est capable de familiariser les étudiants avec des scènes typiques de la vie quotidienne et avec la structure sociale à lesquelle ils pourraient s'attendre dans ce genre d'environnement. Cela pourrait aussi leur donner une idée des relations possibles entre les habitants du quartier, leurs émotions et attitudes. En un mot, cela pourrait être une source très riche qui donnera à nos apprenants des perceptions utiles et surprenantes sur les individus d'une société donnée et la façon qu' ils peuvent de décrire ou d'évaluer leurs expériences et leurs vies.

Nous pouvons également faire l'analogie suivante : la littérature représente un des moyens indirects pour une meilleure compréhension de la culture, de la même façon que les textes anciens permettent d'appréhender la façon de penser ou les coutumes des temps anciens, et ceci même dans notre propre pays. La lecture de la littérature d’une période historique est un des moyens éfficaces pour nous aider à imaginer la vie à une telle époque sur cette terre étrangère ou même dans notre propre pays.

Toutefois des précautions sont à prendre.

Les textes littéraires peuvent représenter une source importante de référence culturelle et un moyen de comprendre la culture des peuples dont on enseigne la langue.

Toutefois, un nombre limité de pièce de théâtre, de romans ou d'histoires peuvent être complètement vrais (factuels) et tirés de la réalité. La plupart des textes littéraires, tous genres confondus, restent tout de même des fictions. Quelques histoires ou pièce de théâtre peuvent donner l'illusion d'un travail présentant la réalité mais ils restent malgré tout, même s'ils contiennent certains éléments de la réalité, une fiction avant tout. La poésie est, elle, encore plus éloignée de la réalité et possède des liens relativement indirects avec le monde réel puisque elle crée son propre sens en se focalisant plutôt sur la langue elle-même (Widwson 1984, p 149).

L'idée que la littérature puisse refléter la culture doit également s'accompagner de différentes interrogations : quels aspects de la culture la littérature peut-elle contenir, et ce jusqu'a quel point et avec quelle fiabilité ? Il faut en effet être prudent. Un risque potentiel est que les apprenants supposent que tel roman par exemple présente un aperçu global d'une société alors qu'une œuvre de ce type évoque en fait en général un certain milieu et une période historique donnée.

A notre avis, si l'on veut réellement évaluer ce qui est représenté de la culture ou jusqu'à quel point telle littérature peut représenter sa culture d'origine, il nous faut tout d'abord chercher à définir la culture. La définition que nous allons adopter est-elle celle, anthropologique, qui associera la culture aux valeurs, aux traditions et aux pratiques sociales d'un groupe donné. Dans ce cas-là, quels sont parmi ces éléments ceux qui sont réellement reflétés par un texte littéraire? Ou si l'on définit la

culture comme regroupant principalement l'ensemble des connaissances détenues par les élites et les membres éduqués d'une société, revendiquant une littérature d'un certain niveau, quelle serait en ce cas la place d'une culture populaire qui pourrait se révéler plus importante ou intéressante pour certains de nos apprenants ?

La littérature n'est pas égale à la culture. De la même façon, Brumfit and Carter (1986) explique qu'un des objectifs de l'utilisation des textes littéraires est d'enseigner la culture : intégrer la littérature nous aide à plus complètement comprendre la culture étrangère. Néanmoins, ils signalent bien les précautions à prendre, car même si on accepte partiellement cette idée Il faudra faire attention à ne pas identifier la culture à la littérature. Mackay (1982) adopte également partiellement cette position dans son article. Par ailleurs, il est possible de concevoir un programme portant sur la culture pour une catégorie d'apprenants sans utiliser les textes purement littéraires.

En somme, considérant tout cela, notre approche des apports culturels de la littérature doit toujours être très critique. Les soubassements culturels et les présupposés idéologiques doivent toujours être questionnés, évalués et si nécessaire "subvertis".

Enfin, il ne faut pas que les apprenants prennent forcément le contenu des textes littéraires pour des réalités ou des vérités. Ce genre de considération peut paraitre évidente, mais cela reste tout de même une question à laquelle il faut réfléchir. Les romans, histoires, histoires courtes, pièces de théâtre etc. prétendent parfois présenter une vision objective des influences présentes dans une société ou

dans un contexte culturel, mais n'oublions pas que ce n'est pas toujours pas le cas. La littérature reste le plus souvent du domaine de la fiction.

Lazar aborde également ce type de précautions dans son article figurant dans l'ouvrage de Brumfit et Carter (1986). L'apport de la littérature sur les aspects culturels peut être réel et, ainsi, celle-ci peut permettre aux étudiants d'accéder à la culture des peuples dont la langue est travaillée. Mais Lazar souligne que cela est complexe et évoque les points suivants :

1- La relation entre la culture d'un endroit (d'un peuple) et sa littérature n'est pas simple : peu de romans ou de poésies peuvent prétendre à être une documentation vraiment fidèle de la société de la langue d'origine. Ils restent, comme souligné plus haut, des documents de fiction. On peut également dire que la poésie peut vraiment avoir un lien très indirect avec le monde réel étant donné qu'elle crée son sens à partir d'une orientation vers le langage lui-même.

2- Si l'on considère que la littérature, d'un certain point de vue "reflète" une culture, alors quel aspect de cette culture est reflété et avec quelle fidélité? Le danger peut être que les apprenants considèrent qu'un roman par exemple présente une société de façon réellement extensive alors qu'en fait il s'agit de la présentation d'un milieu particulier à une période historique spécifique.

3- Enfin, Lazar évoque aussi la question du lien entre langue et culture. Elle donne l'exemple de l'anglais : cette langue est très largement utilisée comme second langue et peut, par conséquent, parfois perdre un contact réel avec la culture anglophone. On peut alors se poser la question de savoir jusqu'à quel point un langage peut être séparé d'une culture.

Ainsi, encore une fois, le travail de sélection, dont nous parlerons au point 2.5.2 sera crucial.

En conclusion, nous pourrions reprendre la phrase que citent Brumfit et Carter :

- "few things occasion discussion better than literature, when you know it" (Long cité par Brumfit et Carter, 1986).

Evidemment, un bon programme avec l'objectif d'offrir un contenu culturel de valeur contiendra probablement des textes littéraires. Toutefois, il faudra qu'il contiennent également un grand nombre de textes qui offrent d'autres informations et concernant des contenus historiques, journalistiques, scientifique, techniques et des exemples d'autres formes d'art.

### 2.3.3. Objectifs linguistiques / Enrichissement linguistique

De nombreux praticiens et chercheurs soutiennent l'idée que l'usage des textes littéraires en classe de langue est une source d'enrichissement linguistique pour les apprenants. Même si ce postulat est sans doute vrai, cette idée reste tout de même controversée étant donné les questions épineuses qu'elle soulève :

- Est-ce que l'usage des textes littéraires dans un tel objectif d'enrichissement linguistique ne réduit pas le texte littéraire ? Ce dernier n'est-il pas limité par des objectifs moins nobles, et qui ne seraient pas du niveau d'une si noble matière ?

- Le côté artistique n'est-il pas occulté par cet usage basique du texte littéraire ?

- Cet usage ne diminue-t-il pas le plaisir de la lecture ?

- Est-ce que ce type de texte, si riche et complexe linguistiquement, se prête à un tel usage ?

Ces questions sont évidemment importantes. Mais nous allons voir que les aspects positifs peuvent l'emporter.

Il y a souvent cette idée que le texte littéraire contient plusieurs niveaux. Pour décoder un texte et arriver à apprécier tous les niveaux il faut cheminer à partir du premier niveau pour arriver au dernier. Le premier niveau est linguistique. Sans comprendre la langue utilisée par le texte, il est difficile, voire impossible d'accéder aux autres niveaux. Nous avons tous entendu à un moment ou à un autre de notre parcours en apprenant une langue étrangère qu'il n'est pas important de tout comprendre, qu'il faut une compréhension générale. Toutefois, nous conviendrons également des limites de ce genre de propos. A notre avis, nous ne pouvons pas présenter un texte qui contiendrait plus d'environ 40% de vocabulaire inconnu des apprenants puis leur demander d'avoir une interaction avec ce support. L'idée que la compréhension générale peut être valable est à considérer selon le niveau des apprenants et la nature du support. Néanmoins, nous pensons qu'un support qui contient plus de 4 ou 5 nouveaux mots de vocabulaire et dont le contexte ne faciliterait pas la compréhension peut poser un problème et être inadapté en tant que support pédagogique. Par ailleurs, des mots tel que "perspective" par exemple sont très abstraits et difficiles à définir et à comprendre. Cela est vrai pour n'importe quel support et encore plus vrai quand il s'agit d'un texte littéraire ou le mot peut avoir un sens évident mais également un sens parfois plus caché.

Gillian Lazar dans sa contribution à l'ouvrage de Brumfit et Carter (1986) avance différents arguments en faveur de l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères. Tout d'abord, elle décrit le fait d'être absorbé par une histoire : une intrigue va faire qu'il y aura un accès au langage (à la langue étrangère) en quelque sorte sans vraiment que l'apprenant n'y fasse attention. Cet aspect détachement de la langue sera, selon elle, bénéfique à l'habituation à la langue étrangère et à ses structures. En fait, la lecture d'œuvres littéraires permet de compléter l'aspect inévitablement limité de ce qu'il se passe dans la classe. Gillian Lazar évoque également la « conscience linguistique » ("language awereness"). Exposer les apprenants à des usages étranges de la langue, comme cela peut se trouver relativement souvent dans des textes poétiques, va pouvoir apporter une sensibilité générale à la langue cible et les encourager à réfléchir ainsi qu'à prendre conscience des normes dans l'utilisation du langage. En résumé, selon Lazar, utiliser ce genre de texte littéraire peut aider les étudiants à devenir plus sensible aux caractéristiques d'une langue.

Toujours selon Lazar, l'utilisation de textes littéraires peut permettre le développement des compétences interprétatives chez les apprenants. Comme déjà évoqué plus haut, la littérature est souvent riche de multiples significations et niveaux de lecture. Cela peut amener l'apprenant / lecteur à activement mettre à jour les implications cachées ou sous-entendus d'un texte. Par exemple, la valeur que peux prendre un mot dans un texte poétique par exemple pourra être très éloignée de ce que donne le dictionnaire. En essayant d'approcher cela les apprenants vont pouvoir travailler et confronter leurs propres interprétations : ceci permettra un développement de ce type de capacités interprétatives. Cette richesse de sens et de niveau d'appréhension permettra aussi souvent de favoriser les échanges entre les

étudiants. Ce genre d'échange ne pourra qu'accélérer l'acquisition de la langue par les étudiants.

Collie et Slater (2004) mettent également en avant cet enrichissement du langage. Selon eux, le langage utilisé dans les textes littéraires n'est effectivement pas toujours celui de la vie de tous les jours, mais il peut parfois contenir une densité de signification qui représentera une richesse et qui pourra permettre une sensibilisation du lecteur. On peut supposer dans ce cas qu'un effort particulier sera nécessaire de la part du lecteur, mais ce qu'il en retirera alors sera très précieux et valorisant.

### 2.3.4. Connaissances

Un texte littéraire n'est pas lu pour trouver des informations particulières. Il s'agit plutôt d'une lecture qu'on appellera "spontanée" et qui permettra de la fluidité et une certaine liberté. L'interaction avec le texte ne comportera pas de limite et permettra différentes ouvertures. Le lecteur pourra laisser libre court à son interprétation. C'est, du moins, l'attitude que l'on espèrera pour un apprenant face à un texte littéraire.

Dans ce cas, le lecteur pourra vivre une réelle expérience face au texte. Le lecteur pourra en fait expérimenter une relation particulière avec le texte. Ainsi, ce type de lecture permettra à l'apprenant de mieux connaître sa relation à la lecture et à différents types de textes. Par la même, sans forcément qu'il ne s'en rende compte le lecteur élargira ses connaissances de la langue, parfois vers des aspects relativement abstraits ou relativement à des compétences linguistiques relativement avancées.

Brumfit écrit que "seeing literature along a continuum of dicourse styles can help students to develop sensitivity to all language use as well as foster acquisition of those kinds of sens-making procedures particularly but not exclusively relevant for the interpretation of literary discourse." (Brumfit et Carter, 1986, p 20)

Ainsi cette lecture de textes littéraires permettra in fine de renforcer chez l'apprenant des capacités linguistiques fondamentales dans différents domaines.

### 2.3.5. Contexte authentique

“A major problem of language teaching in the classroom is the creation of an authentic situation for language. (…) In the case of literature, language creates its own context”. (Littlewood, p 179, in Brumfit and Carter, 1986).

Le texte littéraire est un texte authentique et non fabriqué pour la classe. Collie et Slater (2004, p 3) rappellent ce fait en soulignant qu'à la base le texte littéraire n'est pas prévu pour l'enseignement. On peut dire que ce type de texte contiendra un langage réel dans un contexte réel. La réaction du lecteur n'en sera que plus réelle, mais également plus entière. Le texte littéraire sera également par ailleurs un support permettant une discussion pour laquelle là encore l'aspect réel / authentique sera prépondérant : le lecteur / apprenant ne sera pas en train de s'inventer un avis pour avoir quelque chose à dire. Ce type de discussion, ainsi que l'exploration du contenu du texte, pourront représenter une vraie source de motivation pour l'apprenant si le texte est bien choisi. En fait, le lecteur aura un rôle actif à jouer : l'implication forte qu'est celle de l'auteur dans une œuvre littéraire facilitera et amènera en retour le lecteur à également s'impliquer et à chercher du sens à ce qu'il lit.

La classe de langue, surtout dans un contexte éloigné du pays où la langue apprise est parlée, est complètement isolée et loin de la production authentique de la

langue des natifs. C'est le cas également pour la langue arabe littérale moderne ou classique, la langue de l'enseignement et de tout échange formel ou scientifique, qui seront des réalités éloignées de la classe. Dans un tel contexte les textes littéraires représentent une source inépuisable de matériels pédagogiques que l'on peut utiliser en classe. Nous ne parlons pas ici des matériels authentiques, non artificiels et non préparés dans l'objectif d'enseigner la langue. Nous parlons de créer un contexte authentique en classe à travers l'étude d'un texte littéraire. C'est même une source unique d'un tel contexte.

### 2.3.6. Développement personnel et implication du lecteur

Gillian Lazar (1993) évoque également la notion d'éducation de la personne (p 19). La littérature va avoir comme bénéfice de développer l'imagination des étudiants, leurs habilités critiques et leurs émotions. Une rencontre fréquente avec les textes littéraires va permettre aux étudiants de se sentir plus à l'aise pour appréhender ceux-ci et le langage qu'ils mettent en jeu. De même, les apprenants pourront, grâce à cette familiarisation, plus facilement relier leurs lectures aux valeurs et aux traditions de leur propre société.

De leur côté, Collie et Slater (2004, p 3) veulent prendre en compte l'immersion d'un lecteur dans le sens du texte, c'est-à-dire dans l'histoire qui lui est contée. C'est cette immersion dans l'histoire qui permettra un certain "oubli" ou un certain "détachement" par rapport à la langue du texte qui au final, selon les auteurs, pourra être bénéfique à son apprentissage ; un peu comme si l'apprentissage se faisait à l'insu du lecteur ou comme si l'apprentissage se faisait mieux par ce que le lecteur porte son attention sur autre chose (l'histoire qui lui est contée). Evidemment, ici encore, on doit signaler l'importance de la sélection des textes utilisés. Il s'agira de

sélectionner des textes qui faciliteront cette relation d'implication de la part du lecteur.

### 2.3.7. Des documents accessibles et prêts à l'usage

Un dernier argument peut s'avérer finalement également important. Les textes littéraires sont des documents facilement accessibles et déjà prêts à l'usage. On peut également ajouter à cela que le coût de ces supports n'est pas très élevé : Brumfit dit que la littérature est : « more cheaply and easily accessible than many other cultural phenomena » (Brumfit et Carter, 1986, p 28). Enfin, l'accessibilité des textes littéraires peut parfois également être notée au niveau du contenu de ceux-ci. "Because it is often more responsive to international movements – it may be easier to comprehend than other more locally-based art forms". (Brumfit et Carter, 1986, p 28).



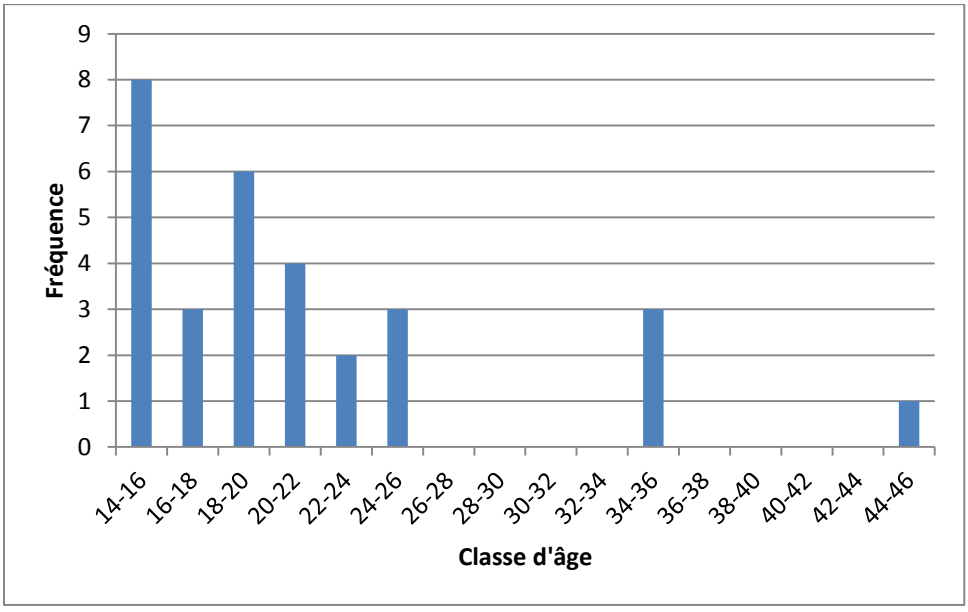
*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

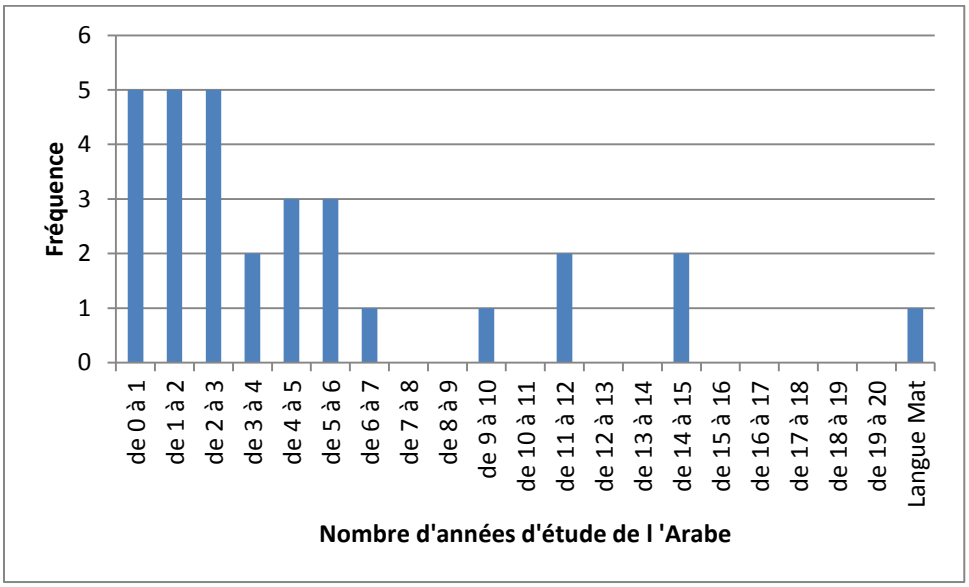
## 2.4. Données issues du terrain

Nous souhaitions compléter cette présentation du débat sur l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères par des données plus directement issues du terrain. Nous avons ainsi préparer des questionnaires, un destiné aux apprenants et un destiné aux enseignants, pour recueillir ce type de données. Etant donné que nous allons prendre par la suite prendre l'exemple de l'arabe langue étrangère, nous avons orienté nos questionnaires vers les apprenants et les enseignants de cette langue. Les questionnaires étaient mis en ligne sur un site internet qui permettait aux interrogés de répondre directement sur le site. A la fin de la période d'enquête, nous avons réalisé une analyse des réponse apportées. Nous présentons tout d'abord l'analyse des réponses des apprenants, puis celles des enseignants.

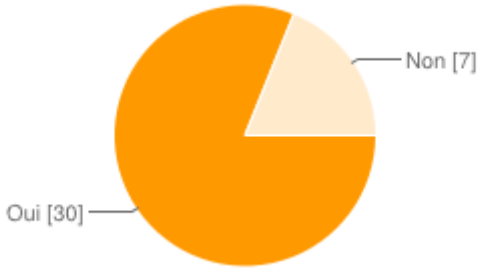
### 2.4.1. Résultats du questionnaire pour les apprenants

Caractéristiques de la population interrogée :
37 apprenants ont répondu à notre questionnaire (18 femmes / 19 hommes)



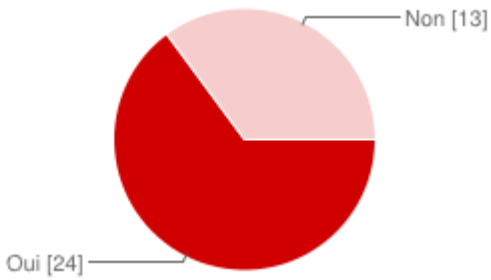



**<u>Question 1</u>** : Aimez-vous les cours de littérature d'une façon générale ?




Oui : 30, 81%
Non : 7, 19%

Dans une langue étrangère (et, en particulier, dans les cours d'arabe) ?

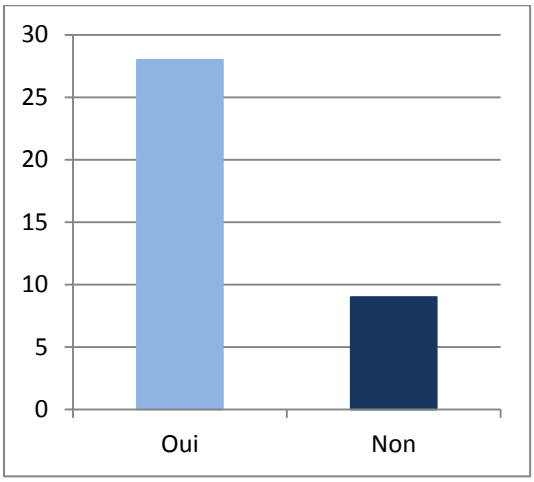



Oui : 24, 65%
Non : 13, 35%

La différence entre "les cours de littérature en général" et "les cours de littérature en classe d'arabe" (c'est-à-dire ceux qui ont répondu "Oui" puis "Non") provient dans tous les cas de difficultés de compréhension dues à un niveau de langue trop faible, qui débouchent sur un plaisir gâché ou une absence d'intérêt.

Ceci peut se comprendre par le fait que parmi les 6 personnes s'ajoutant à la catégorie de "Non" pour le cas de la littérature en classe d'arabe, 2 ont un niveau faible et 4 ont un niveau intermédiaire.

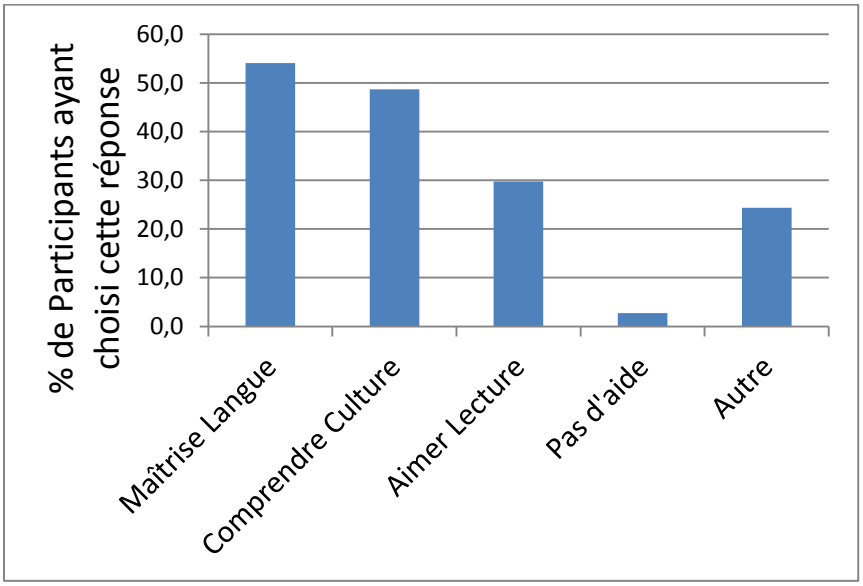
**Question 5** : Avez-vous déjà étudié des textes littéraires en classe d'arabe ?




**Question 9** : L'étude des textes littéraires en classe d'arabe langue étrangère vous aide à (plusieurs réponses sont possibles) :

- Maîtriser la langue
- Comprendre la culture
- Aimer la lecture
- Ne vous aide pas
- Autre

Pourquoi ?




En réponse à la demande de précision (Pourquoi ?)

Concernant la maîtrise de la langue, l'élément revenant le plus souvent est la forte confrontation à du **vocabulaire** nouveau. Sont ensuite également cités, la rencontre de certains points de grammaire et la familiarisation avec certaines expressions et leur contexte d'utilisation.

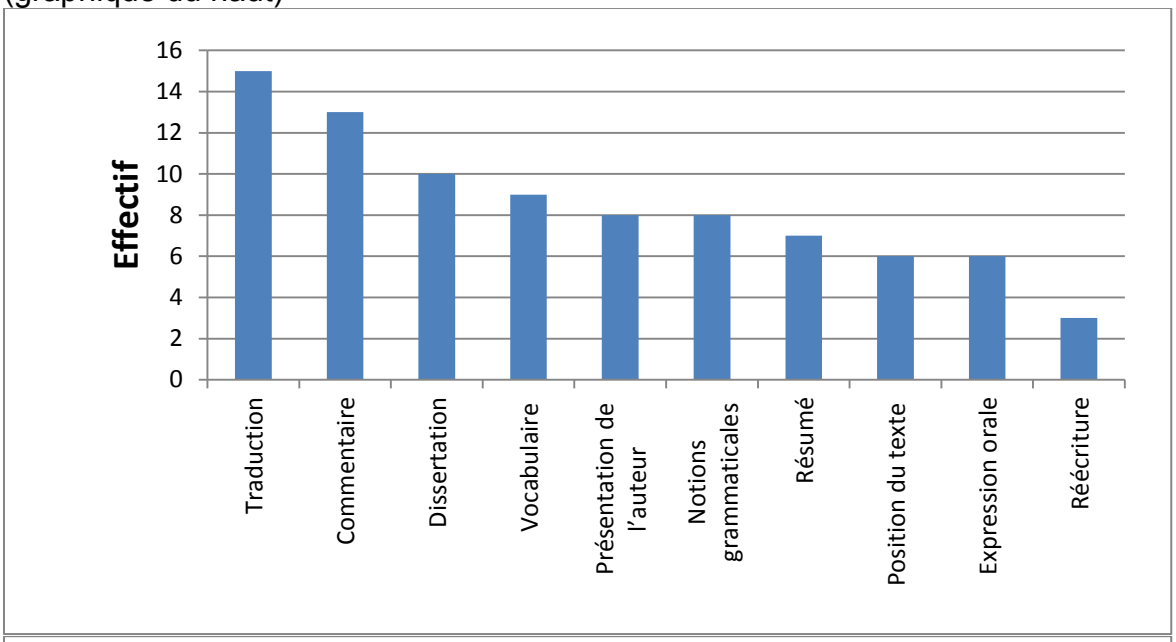
Concernant la compréhension de la culture, c'est l'idée de la rencontre de **faits culturels** (points historiques et géographiques, tradition, etc.) qui arrive en premier. Arrive ensuite la possibilité de la rencontre avec une littérature différente.

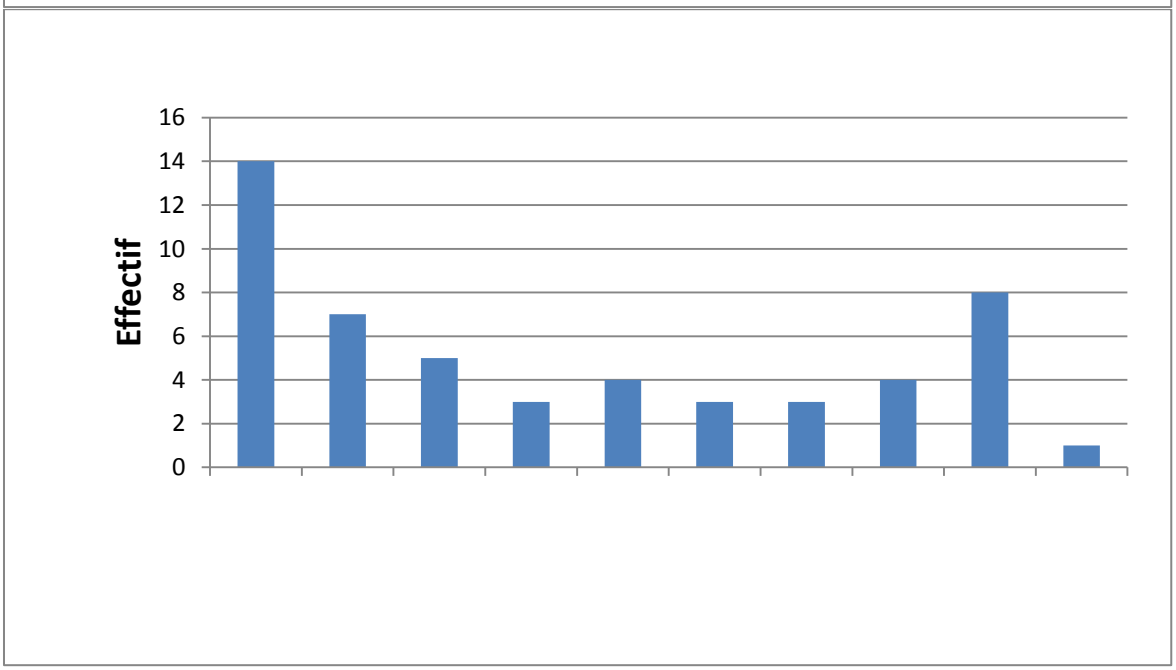
**Question 11** : Selon vous, parmi les exercices suivants :

- Position du texte dans l'histoire de la Littérature arabe
- Présentation de l'auteur
- Explication du vocabulaire
- Explication de notions grammaticales
- Commentaire
- Dissertation
- Résumé

- Réécriture
- Traduction
- Expression orale

Lesquels sont les plus efficaces comme accompagnement des textes littéraires? (graphique du haut)




Lesquels vous plaisent le plus? (graphique du bas)

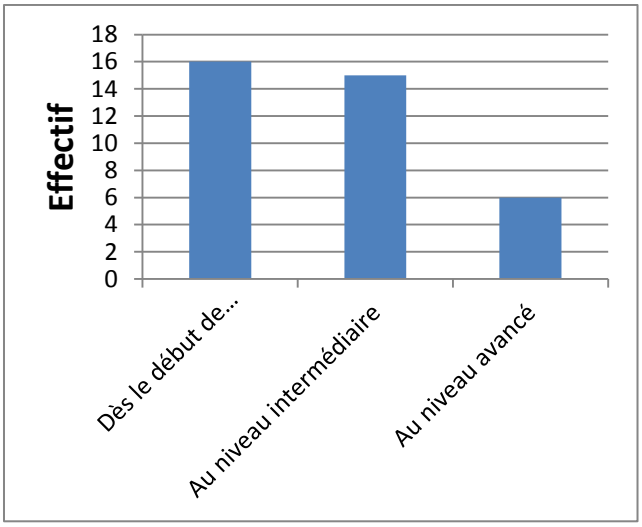
Analyse :

Les exercices de traduction sont cités comme étant les plus efficaces et les plus plaisants. Les réponses des interrogés permettent de comprendre que faire apparaitre le sens du texte, de le découvrir en quelques sortes grâce à la traduction, semble l'exercice le plus efficace, mais est aussi le plus apprécié.

Concernant l'efficacité, le vocabulaire et les notions grammaticales sont souvent cités. Par contre, ces types d'exercices sont beaucoup moins présents lorsque les interrogés peuvent évoquer ce qui leur plait le plus. Par contre, c'est l'expression orale autour d'un texte littéraire qui semble être plutôt appréciée. L'exercice consistant à faire un commentaire d'un texte est également bien apprécié.

**Question 12** : A votre avis, faut-il intégrer les textes littéraires :

- Dès le début de l'apprentissage
- Au niveau intermédiaire
- Au niveau avancé



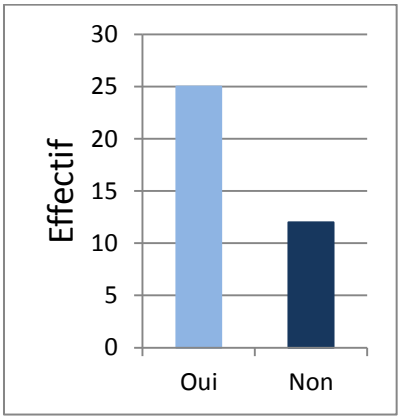

Pourquoi ?

Ceux qui ont répondu "dès le début de l'apprentissage" pensent en majorité que les textes littéraires sont dès le départ **un support possible pour l'apprentissage du vocabulaire et pour l'accès à des éléments culturels**. Certains pensent que cela permet aussi de directement rencontrer la "vraie" langue arabe. Peuvent également être cités l'idée que cela permet de varier les supports ou encore de donner envie de lire.

Ceux qui ont répondu "au niveau intermédiaire" pensent en grande majorité **qu'il doit y avoir une progression**, que les bases de la langue doivent d'abord être intégrées ("que les choses doivent se faire dans l'ordre"). Cela permettra d'éventuellement éviter la frustration due à la difficulté de compréhension. Un participant note également qu'une introduction à ce niveau pourrait être un bon moyen pour accroître l'intérêt pour la langue.

Ceux qui ont répondu "au niveau avancé" mettent tous en avant **la difficulté de l'exercice**.

**Question 17** : Souhaiteriez-vous étudier d'avantage de textes littéraires?



Pourquoi ?

Lorsque les participants ont répondu "oui", le point arrivant en première position est celui de la **culture générale** et de **l'apprentissage en général**. Viennent ensuite les apports concernant la langue.

Lorsque les participants ont répondu "non", la principale raison apportée est le peu ou l'absence d'intérêt pour les textes littéraires. Viennent ensuite, à égalité, la difficulté de l'exercice, le manque de temps et enfin la volonté de varier les supports (i.e. de ne pas voir que des textes littéraires)

Finalement, une remarque peut être faite lorsqu'on compare les réponses à la question 9 et à la question 17.
Les éléments culturels arrivent en tête lorsqu'on demande qu'est ce que l'étude de textes littéraires vous apporte en cours d'arabe. Par contre, si on demande pourquoi aimeriez-vous plus de textes littéraires en cours d'arabe, les réponses portent plutôt sur culture générale et apprentissage de la langue.
Peut-on imaginer que les apports culturels ne sont pas vraiment présents dans les raisons invoquées par les interrogés lorsqu'ils demandent plus de textes littéraires. Par contre, lorsqu'ils étudient ces textes, au final il semble que cela leur apporte beaucoup d'éléments culturels?

### 2.4.2. Résultats du questionnaire pour les enseignants

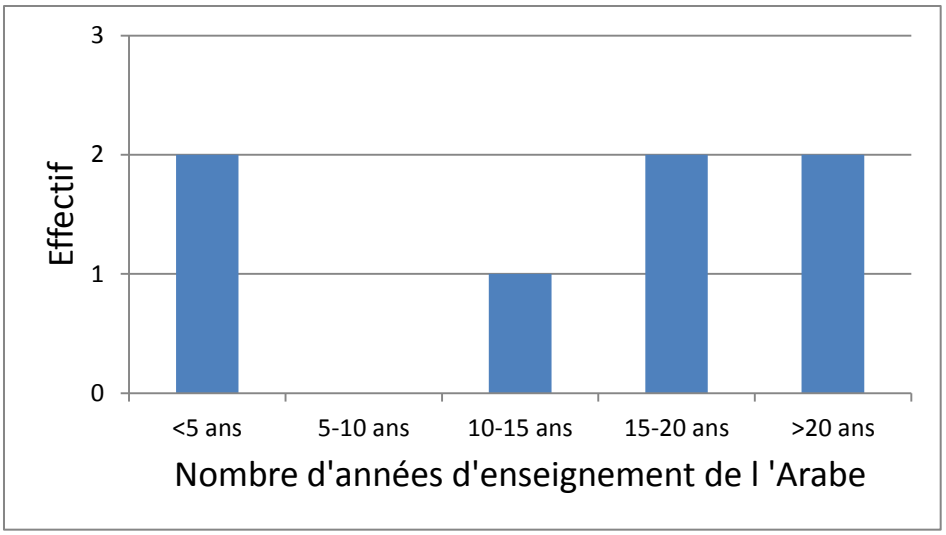
Description de la population des enseignants ayant répondu à notre questionnaire :

7 enseignants on répondu.

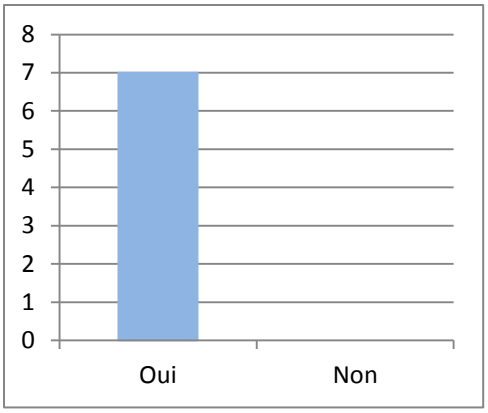
Tous enseignent dans le supérieur (Université ou Classes Préparatoires)

6 d'entre eux enseignent également dans le secondaire (Collège, Lycée)

Expérience de ces Enseignants :



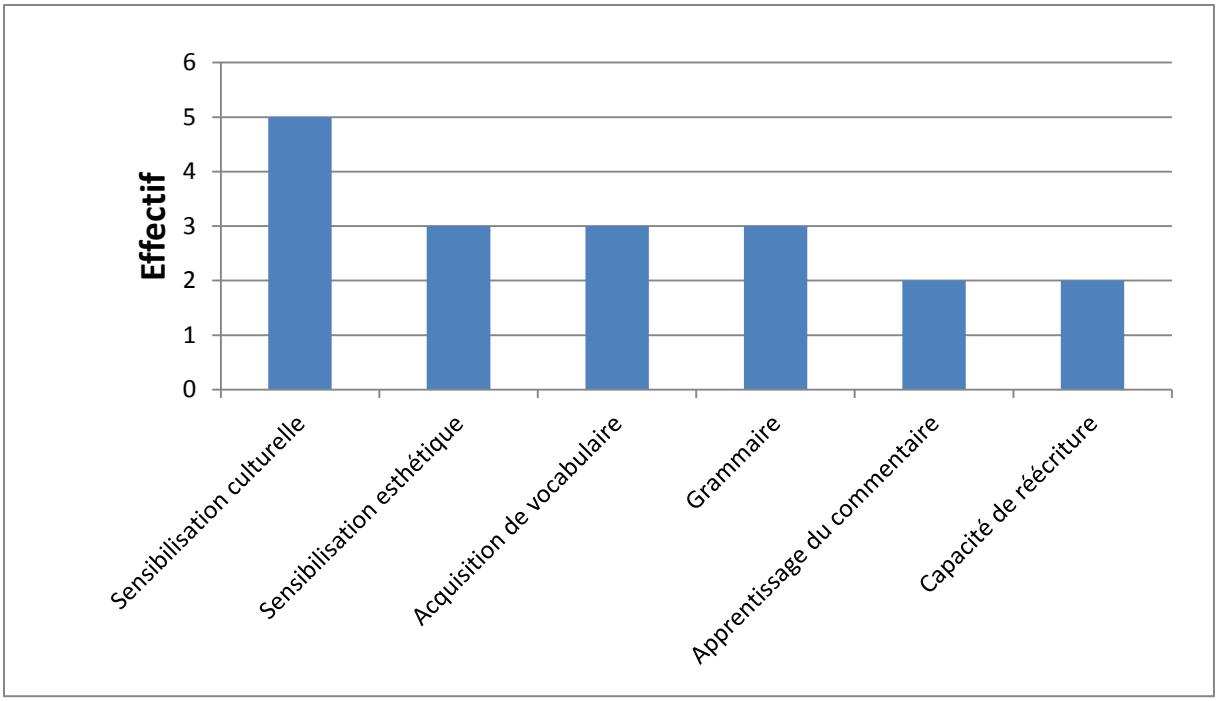

**<u>Question 1</u> :** Utilisez-vous des textes littéraires dans l'enseignement de l'arabe langue étrangère comme support pédagogique?




L'analyse des réponses apportées par les enseignants concernant les niveaux pour lesquels ces textes sont utilisés et pourquoi permettent de mettre en avant les éléments suivants :

- 3 enseignants utilisent les textes littéraires à tous les niveaux. L'idée pour eux est d'initier les apprenants dès le départ à la littérature et de se servir des textes littéraires comme support aux aspects culturels.
- 2 enseignants disent réserver ces textes pour les non-débutants. Sans que cela soit forcément clairement énoncé dans les réponses, la raison qui ressort est la difficulté que les apprenants débutants auront à comprendre / aborder le texte.

**Question 4** : Quels types de compétences l'étude des textes littéraires vise-t-elle ?




Concernant la sensibilisation culturelle, il est noté que "l'écriture littéraire est souvent emplie de références, ce qui permet à l'apprenant d'avoir d'innombrables entrées culturelles."

L'utilisation de textes littéraires en complément de dossiers thématiques est également évoquée.

**Question 5 :** Comment évaluez-vous la réaction des apprenants par rapport à l'utilisation des textes littéraires en classe d'arabe?

Enthousiastes / Satisfaits / Intéressés / Indifférents / Mécontents

Intéressés revient 6 fois

Satisfaits est cité 1 fois

Et Indifférents est cité 1 fois

**Question 8** :

En tant qu'enseignant, quels profits pensez-vous tirer de l'utilisation de textes littéraires en classe d'arabe ?

Au niveau quantitatif, dans les réponses des enseignants :

Revient 3 fois : apports linguistiques / niveau élevé de langue

Revient 3 fois : apports culturels

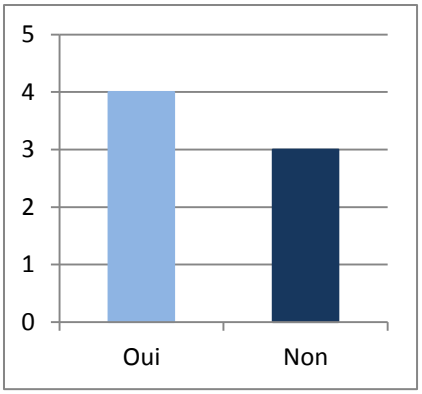
1 fois : goût pour la littérature et la lecture en générale.

De plus, même si cela n'a été cité qu'une fois, nous notons tout de même des points à notre avis fondamentaux et des idées très intéressantes :

- apport de subjectivité / de liberté
- la littérature n'est pas un espace normatif
- lutte contre les idées reçues / se rendre compte de la complexité humaine
- sortie du cadre purement "scolaire"
- animation du cours

**Question 9** :

Pensez-vous qu'il faut intégrer davantage de textes littéraires dans les manuels et matériels pédagogiques ?




Si oui, pour quel(s) niveau(x) ? Pourquoi ?

Parmi les "oui", 2 répondent à "tous les niveaux"

2 répondent pour les niveaux avancés.

**Question 11** : Avez-vous des recommandations particulières concernant l'approche ou les approches qu'il faut adopter pour l'exploitation des textes littéraires en cours d'arabe ?

Parmi les 7 enseignants, seulement 3 ont suggéré des recommandations :

1) Il est souhaitable d'adopter plusieurs approches en parallèle :

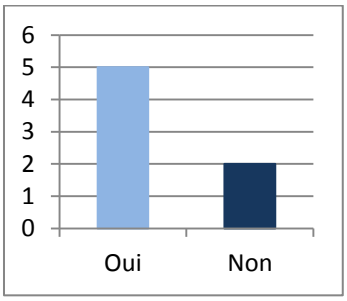
- Approche culturelle : insérer le texte dans son contexte historique et socio-culturel.
- Approche linguistique : en situer le genre.

2) Pas vraiment de recommandation. Il faut bien connaître le niveau des élèves et (s') adapter.

3) Il est préférable de combiner plusieurs approches dans l'exploitation d'un texte littéraire : approche thématique, linguistique, sociologique, etc.

L'idéal, c'est de travailler de concert avec l'enseignant de Lettres modernes pour une approche comparative.

**Question 12** : Y a-t il des difficultés particulières liées à l'étude d'un texte littéraire en classe ?




Quelles sont ces difficultés ?

- Parfois une profusion de lexique et des structures grammaticales complexes pour des A1/A2.

- Lexique et syntaxe parfois

- Vocabulaire, compréhension.

- Le niveau de langue des élèves est de plus en plus bas, ce qui rend l'approche de l'écrit, en général, très difficile en classe.

Par ailleurs, l'exploitation de l'écrit s'avère souvent chronophage !

Aujourd'hui, la majorité des élèves préfèrent travailler sur un support audiovisuel plutôt que sur un support écrit.

- Certains étudiants éprouvent de la difficulté à lire des textes longs ou ne voient pas l'intérêt de la poésie par exemple.

Délimiter un extrait qui ne serve pas des objectifs purement linguistiques n'est pas une chose aisée et on ne réussit pas toujours à atteindre les buts que l'on s'est fixés dans le cours.

Les compétences des étudiants constituent aussi parfois un handicap. En cours de littérature, les apprenants ex-débutants peinent à lire des ouvrages entiers.

**Question 13** : Pensez-vous que l'utilisation des textes littéraires favorise la communication entre les apprenants ?

Tous les enseignants répondent "oui" à cette question.

Toutefois seulement 6 enseignants sur 7 expriment l'idée que l'utilisation des textes littéraires favorise les débats dans la classe.

1) (l'enseignant n'exprimant pas cette idée) A mon sens, il faudrait que les apprenants aient une base commune (culturelle, linguistique) solide pour pouvoir communiquer aisément.

2) Susciter un débat entre eux

3) Le fait que les élèves prennent la parole montre à la fois que les textes littéraires suscitent des réactions diverses et que les élèves y sont réceptifs.

4) Permet l'activité d'expression en interaction : débats, et la prise de parole en continu (expression d'un avis, exposés...)

5) Suscite des débats.

6) A l'oral, oui. Par exemple lorsque un débat d'idées et organisé dans le cadre de l'exploitation d'un extrait littéraire.

7) Pour les raisons citées plus haut, par définition, un texte littéraire est la mise en scène d'univers différents et suscite plus facilement une réflexion et des réactions dans la confrontation entre l'univers du texte et celui de l'apprenant.

## 2.5. Discussion

Quelques évidences méritent tout d'abord d'être rappelées.

Tout d'abord, bien évidemment, il est important de ne pas confondre l'enseignement de la littérature (telle qu'il se ferait dans un cours de littérature) et l'usage des textes littéraires dans une classe d'enseignement / apprentissage de la langue. Bien que que cela soit évident, il est tout de même important de bien le noter. En effet, les objectifs, les démarches pédagogiques envisagées et les critères de sélection des textes ne sont pas du tout identiques.

De plus, il ne faut pas oublier en préparant la classe ou pendant la conception d'un manuel que dans une classe de langue l'objectif principal est d'apprendre la langue. Les textes littéraires doivent être utilisés dans cette perspective de progression linguistique.

Enfin, l'approche adoptée lorsqu'on utilise des textes littéraires doit en quelque sorte prendre en compte les aspects culturels liés à la langue cible. Actuellement, toutes les directives officielles (voir par exemple celles du conseil de l'Europe) invitent à enseigner une langue en la mettant le plus possible dans son contexte. Nous ne pouvons plus apprendre une langue sans également comprendre / apprendre la culture qui y est attachée, ou au moins être conscient de cette culture. Ainsi, la prise en compte des aspects culturels, et donc également de l'interculturalité, font également partie des objectifs d'une classe de langue. Nous renvoyons le lecteur à la partie suivante pour ce qui est de cette problématique de l'interculturalité.

### 2.5.1. L'expérience littéraire requise

Un point nous semble ici très important et intéressant. Selon Arthur (1968), pour que la littérature représente un support valable et ayant du sens pour l'apprentissage d'une langue étrangère, celle-ci doit conserver ses spécificités lors de la lecture par l'apprenant ; en d'autre termes, l'apprenant doit faire l'expérience de la littérarité du texte. Si à la base, il y a cette expérience littéraire, alors le texte pourra être un support permettant l'approfondissement de la connaissance du vocabulaire, de la construction des phrases et de certaines données culturelles.

Arthur considère au départ qu'il y a des interactions spéciales entre le lecteur et le texte et indique qu'à son avis, la qualité littéraire d'un écrit se trouve pour une part dans la qualité de réponse du lecteur au texte. Arthur tente de définir cette expérience littéraire, qui est selon lui à la base de l'efficacité, ou même de la possibilité, de la littérature comme support pour l'apprentissage d'une langue étrangère. "The immediate pleasure or satisfaction to be derived from reading or hearing literature is the pleasure derived from a special kind of emotional and intellectual involvement with the story, what is here called a literary experience." (p 202). Pour Arthur, toutes les expériences littéraires partagent certaines caractéristiques. Premièrement, le lecteur ne peut volontairement provoquer cette expérience littéraire. Elle doit en quelque sorte lui arriver. Deuxièmement, une expérience littéraire nécessite une histoire adaptée au lecteur et un lecteur partant et préparé à réagir à cette histoire. Finalement, une expérience littéraire requière du lecteur une implication, intellectuelle et émotionnelle, totale. Pendant une expérience littéraire, le lecteur ne peut pas en même temps être conscient de ou attentif à ce qu'il se passe en dehors de l'histoire.

De façon très intéressante à notre avis, Arthur met ici à jour un paradoxe : pour qu'un lecteur lise un texte avec plaisir, qu'il connaisse une expérience littéraire, ce lecteur doit comprendre le texte : il doit comprendre le sens des mots, la structure des phrases ou encore les présupposés culturels accompagnant certains mots ou certaines actions ou situations que ces derniers décrivent. Mais si le lecteur comprend tout cela, alors le texte ne lui sera d'aucune assistance sur le plan de l'apprentissage de la langue !

Arthur réagit face à ce paradoxe en mettant en avant le rôle de l'enseignant. Avec raison à notre avis, cet auteur explique que le choix du texte est ici fondamental. Le texte devra se situer le plus précisément possible au bon palier : juste au dessus du niveau actuel des apprenants de façon à ce que l'apprentissage ou la compréhension des quelques éléments manquants permettent l'expérience littéraire. Nous comprenons également que nous sommes dans une situation doublement motivante : l'accès à l'expérience littéraire sera un facteur de motivation, mais le plaisir de la compréhension et de la progression le seront également.

Evidemment cela confère à l'enseignant un rôle fondamental. Arthur écrit que " The art of teaching is the art of creating, from available materials, a situation in which learning will occur".

Ce raisonnement concernant l'expérience littéraire nous amène logiquement à évoquer maintenant la question du choix des textes utilisés.

### 2.5.2. Importance du choix des textes



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

« The criteria for the selection of texts to be used and the ordering most appropriate to the need of students will vary, depending on which type of syllabus is being adopted" (Brumfit 1986 p. 28).

Nous présentons ici les critères qui nous semblent déterminants dans la sélection des textes littéraires que l'on pourrait utiliser.

*La longueur du texte*

De façon simple et pratique, la longueur du texte choisi ne doit pas être trop importante. Les chercheurs du domaine ont souvent recommandé les histoires courtes en tant que support idéal pour introduire les textes littéraires auprès des apprenants. En effet, les objectifs doivent toujours rester de motiver les apprenants et d'améliorer leurs compétences à l'écrit et à l'oral en classe de langue.

*Le niveau linguistique*

Il assez évident qu'il doit également y avoir une adéquation entre le niveau de langage du texte et celui des lecteurs-apprenants. Un texte dont le niveau serait complètement hors de porté des apprenants n'aboutirait qu'à leur démotivation. Pour Brumfit et Carter (1986, p 29), "there is a level of linguistic and cultural competence below wich it is pointless trying to responds to work of literature". Toutefois, bien évidemment, un des buts de l'exercice, en plus de viser au plaisir du lecteur et de tenter de développer son gout pour la lecture, est d'amener le lecteur à être confronté à du vocabulaire ou des tournures de phrases encore inconnus. Ainsi le choix du texte devra se faire en fonction de ces deux impératifs : ne pas submerger le lecteur d'élément trop inconnus mais tout en lui fournissant un certain challenge.

A ce propos nous notons que Paul Nation calcule que l'acquisition de nouveaux mots en lisant ne peut s'effectuer que si de 95% à 98% des mots du texte sont déjà connus et reconnus automatiquement par le lecteur (Nation 2001, p 114).

*Le contenu linguistique*

Le contenu linguistique du texte doit être adapté au groupe d'apprenants. Si un groupe est plus intéressé par les compétences fonctionnelles de communication, ou si la séance a ce type d'objectifs, le choix d'un texte contenant trop de figures de style très formelles ou archaïques pourra être contre-productif. Au contraire, ce genre de choix pourra s'avérer pertinent si d'autres apprenants désirent en savoir plus sur les différents styles formels ou même sur le style correspondant à une période historique donnée. Ainsi le choix devra se faire en fonction des objectifs de chacun.

*Le sujet du texte*

Les centres d'intérêts et les préoccupations des apprenants seront pris en compte pour le choix des textes littéraires qu'on leur proposera. D'autre part, les points de repère historiques et/ou culturels communs entre les apprenants et le texte peuvent représenter une base favorisant une réponse positive. Si toutefois aucun de ces liens n'est présent, il sera important de créer cette base de connaissance de critères culturels spécifiques avant l'introduction du texte en classe. Ainsi, les apprenants devront avoir une connaissance préalable du contexte culturel et historique mis en jeu par, ou à l'origine des textes littéraires. Cette présentation préalable permettra de créer les meilleures conditions possibles pour que l'intérêt et l'adhésion soient rencontrés.

"The commitment for the literature teacher is to find texts which can be discussed in such a way that the events, or characters, or anything else in the fictive world of the book are closely related to the personal needs of readers and learners as they attempt to define themselves and understand the human situation." (Brumfild et Carter, 1986, p33).

De leur côté, Collie and Salter (2004) sélectionnent les critères suivants pour choisir les textes littéraires à exploiter en classe :

- les besoins
- les intérêts
- le background culturel
- le niveau de la langue

Ils notent également que le choix dépend de chaque groupe d'apprenants.



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

# *Partie 3* – L'approche interculturelle, une voie pour l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

Nous donnons tout d'abord une présentation détaillée de l'approche interculturelle dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères. Puis, nous réfléchirons à l'apport qu'une telle approche peut permettre dans le cadre de l'utilisation des textes littéraires pour l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère.

## 3.1. Introduction à l'approche interculturelle

L'interculturalité est un phénomène très en vogue actuellement dans les recherches concernant les domaines des sciences humaines et sociales en général et de l'éducation en particulier. De nombreux ouvrages et articles cherchent à approfondir ce thème. Cette réalité nous semble peu surprenante étant donné la situation mondiale actuelle dans laquelle les frontières tendent à disparaître et où le terme de « globalisation » occupe une place prépondérante à tous les niveaux.

Par ailleurs, le thème de l'interculturalité occupe une place centrale dans le domaine de la didactique des langues vivantes. Cette question de l'interculturel prend toute son importance dans ce domaine car, selon Abdallah-Pretceille (1996, p 105), « Les langues sont des disciplines scolaires qui incarnent, par leur nature même, la présence de l'étranger. Elles sont orientées vers lui, l'intègrent dans la classe et obligent celle-ci à faire à l'altérité sa place nécessaire. D'autres matières (l'histoire par exemple ou la géographie) conduisent à se décentrer, à regarder l'autre et à le laisser entrer dans l'enceinte, mais selon d'autres modalités. Seules les langues, dites justement étrangères, contiennent intrinsèquement en leur sein cette dimension de « l'étrangeté de l'étranger » qui constitue l'un des aspects de

l'interculturel. » (Abdallah-Pretceille fait partie des auteurs qui ont beaucoup travaillé sur la question de l'interculturalité et notre développement dans la présente partie s'appuiera largement sur son ouvrage de 1996, « Vers une pédagogie interculturelle »). La classe de langue vivante offre donc, de par sa nature, le lieu idéal pour favoriser l'acquisition de compétences interculturelles et la possibilité de pratiquer cette notion de l'interculturel d'une façon concrète. Elle offre, en effet, un contexte favorable aux échanges et apprentissages inspirés et guidés par cette orientation, dans l'objectif de préparer des citoyens aptes à vivre dans ce monde multiculturel et plurilingue dans lequel nous vivons.

## 3.2. Apprentissage des langues et approche interculturelle

### 3.1.1. L'interculturalité pour une réelle communication

Comme nous l'avons déjà évoqué, il faut être conscient du fait qu'une maîtrise des formes linguistiques de la langue apprise, ne garantit pas forcément la bonne communication (Giguet et coll., 2008). Les mots et les phrases exprimés ne sont que des vecteurs pour le message que la personne souhaite communiquer, et il existe de nombreux obstacles susceptibes d'empêcher la bonne compréhension du message. Le contexte de la communication et les différentes croyances des interlocuteurs sont deux exemples des éléments culturels qui peuvent influencer la transmission d'un message. Ainsi, la communication n'est jamais neutre. Il est admis que l'apprentissage des langues étrangères est indispensable dans le contexte international actuel. Toutefois, cet apprentissage ne réalisera pas ses objectifs sans

qu'il soit envisagé dans une perspective interculturelle visant une communication linguistique au même titre qu'une communication réelle intégrant toutes les dimensions humaines permettant une ouverture effective à l'autre, l'étranger ou le différent. Nous devons donc ajouter aux objectifs de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères et vivantes la dimension interculturelle voire la compétence interculturelle : « La base de ce concept est de permettre aux élèves de langues vivantes d'entretenir des relations d'égal à égal, avec des locuteurs des langues en question, ainsi que de leur faire prendre conscience à la fois de leur propre identité et de celle de leur interlocuteurs ». (Byram et coll., 2002, p 7). Nous allons approfondir les abords de cette question de l'interculturalité dans le contexte actuel afin de tenter de comprendre sa dynamique pour par la suite envisager un enseignement / apprentissage qui permettra aux apprenants, surtout dans le domaine des langues étrangères et vivantes, d'acquérir la compétence interculturelle.

### 3.1.2. L'apprentissage des langues nécessite l'approche interculturelle

Il est admis actuellement que l'apprentissage des langues vivantes n'a pas uniquement pour but de maîtriser la dimension linguistique de la langue, car un apprentissage de la langue vivante englobe la dimension socioculturelle indispensable pour une communication réelle dans une langue donnée. « Dans le milieu de l'enseignement des langues, on reconnaît généralement que les apprenants n'ont pas seulement besoin de connaissances et de compétences grammaticales (en ce qui concerne la langue cible), mais doivent aussi avoir la capacité d'utiliser la langue en question dans des situations sociales et culturelles données. » (Byram et coll. 2002, p 7). C'est justement cela qui a été l'idée fondatrice du nouveau concept dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes,

fondé sur la communication et nommé l'approche communicative, dont nous avons déjà parlé précédemment. Cette approche a modifié les méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues vivantes en entraînant une nouvelle réflexion sur les trois aspects fondamentaux du processus d'enseignement / apprentissage des langues vivantes à savoir, les matériels pédagogiques utilisés, la définition du contenu des connaissances et enfin l'évaluation. Mais que désigne concrètement la dimension interculturelle dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes?

Selon Clanet (1993, p 21), l'interculturalité est « l'ensemble des processus – psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels […] générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échange réciproque et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation ». Cette définition met en exergue la complexité des relations entre cultures qui contiennent des éléments de proximité mais également des différences importantes. L'interculturel implique en effet une relation et un échange entre les différentes cultures, une relation de médiation qui installe un dialogue entre ces dernières par l'intermédiaire de leurs porteurs. Par ailleurs, cette relation ne peut s'installer que dans un milieu interculturel où les individus et même les institutions se voient amenés à échanger et interagir ensemble positivement. En effet, lors d'un échange linguistique entre des personnes, l'échange d'information ne constitue pas le seul objectif. Chaque personne perçoit l'autre en tant qu'individu qui fait partie d'un groupe social et culturel particulier. Il est évident que la position sociale de chacun influe sur ce qu'il dit et la façon dont il le dit. Elle joue également un rôle sur la réaction ou la réponse qu'il attend de l'autre et sur son interprétation de cette réponse ou de cette réaction. En un mot, lorsque des personnes conversent, leurs

identités sociales respectives font inévitablement partie intégrante de l'échange qui a lieu.

En matière d'enseignement des langues, cette dimension est contenue dans le concept de « capacité de communication ». En effet, un apprenant de langues vivantes doit être capable de connaître et choisir le langage adéquat en fonction de la situation communicationnelle. En somme prendre en compte la « dimension interculturelle » dans l'enseignement / apprentissage des langues vise à rendre les apprenants des locuteurs ou des médiateurs interculturels, capables de s'adapter aux situations communicationnelles. Cela leur permettra de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples tout en évitant de tomber dans les stéréotypes qui accompagnent généralement ce genre de situation. «La confrontation des individus appartenant à des sphères culturelles différentes relativise les connaissances, oblige à construire un savoir multipolarisé » (Abdallah-Pretceille, 1996, p 153).

Par ailleurs, ces multiples sphères culturelles et cette diversité culturelle qui caractérisent les sociétés modernes n'est pas un phénomène nouveau, néanmoins elle implique l'adoption de nouvelles approches, surtout au niveau pédagogique. Ce qu'il nous faut en effet, c'est une perspective qui prend en compte cette diversité dans l'objectif de la rendre source de richesse et lieu de rencontre plutôt que terrain de conflit. « La reconnaissance de la diversité culturelle n'est pas un fait nouveau en soi, l'élément sans doute nouveau est la façon d'intégrer cette diversité culturelle à la pédagogie. » (Abdallah-Pretceille, 1996, p 152). Le renouveau se manifeste donc dans les modalités d'intégration de la diversité culturelle à la pédagogie, en repensant les dispositions conçues pour introduire les faits d'une culture dans la pédagogie et l'éducation. Cela consiste à revoir toutes les composantes du

processus d'enseignement / apprentissage : les contenus, les objectifs, les matériels pédagogiques, les méthodes, l'évaluation, ainsi que l'attitude et la formation des enseignants. « La pédagogie interculturelle est en fait un moyen de réconcilier enseignement et éducation, en apprenant aux enfants et aux adolescents à prendre conscience de ce qu'ils sont, à se situer par rapport aux autres et à accomplir le rôle qu'ils sont amenés à jouer » (Abdallah-Pretceille, 1996, p 161). Nous sommes entièrement d'accord avec ce que préconise Abdallah-Pretceille. Le but final de ces démarches consiste à former des apprenants aptes à bien vivre et s'entendre avec les autres car quand ils apprennent à se rendre compte de leurs propres cultures, ils peuvent enfin envisager et comprendre que d'autres cultures existent et qu'une relation ne consiste pas en une comparaison entre ces différentes cultures pour évaluer qui est mieux ou moins bien, mais qu'il s'agit de légitimer leur existence et de les accepter. De fait, il faut commencer par se respecter pour parvenir à respecter les autres et à leur donner le droit d'exister sans porter de jugement ou d'appréciation. C'est dans ce point que réside un des plus importants obstacles du discours interculturel : « le discours interculturel, en portant l'interrogation sur les interactions entre moi et Autrui induit, implique un questionnement autant sur l'objet de l'observation que sur l'observateur lui-même […] toute catégorisation en termes donnés ne peut être admise que si elle s'applique aussi à soi ». (Abdallah-Pretceille, 1996, p 109).

## 3.3. Culture et approche interculturelle

Le concept de culture comporte aux moins deux significations principales, la première est la plus étroite, elle touche tout ce qui concerne les arts et les médias. La deuxième est plus large, elle renvoie aux modes de vie d'une société, c'est à dire tout ce qui distingue et caractérise les membres qui appartiennent à cette société, leurs habitudes, rituelles, coutumes et leurs savoirs à tous les niveaux de leur vie. Concernant cette seconde signification, nous ajouterons les éléments qu'apporte L. Porcher : « Toute société est liée à une culture d'ensemble, qui la caractérise et qui est elle-même le résultat de très nombreuses cultures plus petites, plus sectorisées. Une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser, et de faire, qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité. » (Porcher, 1995, p 55).

### 3.3.1. Historique du terme "culture"

Le concept de culture qui vient à l'origine du mot latin « cultura » a beaucoup évolué depuis son premier usage. Son évolution correspond aux changements que subissent les sociétés en termes de mœurs. Il a d'abord été utilisé pour désigner l'homme honnête, celui qui a eu une formation intellectuelle en fréquentant les « grands œuvres » de la littérature et celui qui sait se comporter en société grâce à son éducation basée sur les notions de Vrai, du Beau et du Bien (Puren, 1990, p 35). Puis à la fin du XIXe siècle il connaît un tournant important, car la culture va devenir un objet d'étude scientifique. "Le mot "culture" s'enrichit donc d'un concept scientifique et se décharge progressivement de tout jugement social, en se rapportant à une situation sociale et une collectivité" (Bénéton, 1975, p 113). C'est l'anthropologue Tylor qui lui confrère une définition scientifique. Il définit la culture

comme «un ensemble complexe qui inclut les croyances, les savoirs, l'art, les lois, la morale, les habitudes et tous les autres éléments qui caractérisent l'appartenance d'un homme à une société ». (Tylor, 1871, p 1). Il conçoit le concept "culture" comme un objet d'études scientifiques en le vidant de plus en plus de tout jugement social.

« Une culture est un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui » (Blanchet, 2004, p 7). Cependant l'apport de la langue à la culture n'apparaît clairement qu'après les recherches effectuées par d'autres anthropologues qui mettent l'accent sur le rôle que joue le langage dans la culture. Rappelons que cette évolution qu'a connue le concept de "culture" ne peut être évoquée sans parler de celle du concept de "civilisation".

### 3.3.2. Culture et civilisation

Le terme "civilisation" a souvent été l'objet de confusion avec le concept de "culture" dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes. Le terme « culture » est le plus utilisé actuellement dans les discours didactiques. Par contre dans la pratique pédagogique, les manuels utilisent couramment le terme « civilisation » pour désigner les savoirs en relation avec une orientation culturelle.

Le concept "civilisation" vient à l'origine du mot civitas qui signifie « cité, état ». Il renvoi à l'esprit du colonialisme et rappelle l'opposition entre deux mondes, l'un civilisé et l'autre pas. Cette bipolarisation permettait pendant la colonisation de justifier l'imposition d'un système culturel par le colonisateur qui possédait théoriquement le meilleur système. Ainsi la civilisation était pensée pour civiliser les

pays moins civilisés et les amener à progresser (Bénéton, 1975, p 48). Son sens relève d'une certaine vision de l'humanité, il est synonyme de sociabilité et doit être rapproché de la civilité dont se devait de faire preuve un gentilhomme, c'est dire que la conception de la civilisation était formée à partir d'un jugement de valeur qui distinguait les pays civilisés des moins civilisés. Ce n'est qu'après la deuxième guerre mondiale et la décolonisation, ainsi que les dénonciations qui l'ont accompagné, que le sens du mot "civilisation" va évoluer. Ainsi la conception de la civilisation se devait de changer surtout par rapport à sa relation à la didactique des langues étrangères. Le dictionnaire de J.-P. Cuq (2003) définit ce concept de la façon suivante : « Une civilisation est un mode d'être, établi historiquement, et qui constitue une totalité, faite de cohérences et de contradictions. Elle se définit surtout par différences avec d'autres civilisations (plus vagues et plus floues que des cultures). » (2003, p 42).

Actuellement ce terme est toujours utilisé mais en raison de son ancienne connotation il est souvent remplacé par le terme de culture qui est moins imprécis. Il reste néanmoins préférable de parvenir à un équilibre entre ces deux domaines, afin de rendre compte du fondement historique d'une civilisation et de l'actualité de sa culture. Si certain manuels de langue choisissent comme titre le terme « civilisation », c'est pour pratiquer ce dépassement en proposant des contenus culturels et civilisationnels. Il est tout de même visible que le terme « culture » s'est progressivement subsisté à celui de « civilisation » dans les manuels et le discours didactique. Ce changement a conduit également à une modification de la conception de l'enseignement de la culture. Désormais, Il ne s'agit plus d'imposer mais plutôt de comprendre et de reconnaître les différences de chacun pour les respecter sans porter de jugement de valeur. L'usage du terme culture désigne un renouveau dans

le regard posé sur l'objet étudié. Ainsi, les jugements de valeurs imposés disparaissent à la faveur d'une reconnaissance qui légitime les autres cultures.

Enfin, d'après J. Demorgon (2003), il faut cependant être prudent et ne pas oublier l'un des termes au profit du second. Ainsi, il met en garde contre la disparition de la notion de « civilisation ». Car, utiliser le terme culture pour éviter les jugements de valeurs que porte le terme civilisation comporte des risques. Le remplacement systématique de l'un par l'autre entraine un questionnement et le sociologue s'interroge à propos de l'absence de jugement prêtée à la culture. Selon Demorgon, Le remplacement d'un mot par l'autre élimine une partie d'un débat pourtant intéressant : « La civilisation ne constitue-t-elle pas une synthèse, souvent plus étendue et plus profonde, entraînant une validité et une durée plus grande des orientations de pensée et d'action ? Même si elles sont mortelles, les civilisations se déploient davantage dans le temps et l'espace. Si la notion de "civilisation" supposait une volonté de situer une ou des cultures au-dessus des autres, la notion de "culture", en se voulant égalisatrice, risque de contribuer à la banalisation de toutes les cultures. » (Demorgon, 2003, p 30).

### 3.3.3. L'importance de la culture dans la didactique des langues

L'accès à la culture permet de comprendre une société et d'avoir accès à la part implicite et non verbale des échanges entre les personnes. Car la culture offre la base de ces connaissances et aide à les comprendre dans un cadre plus large et plus global. La culture est étroitement liée à la langue : l'enseignement de la culture est indispensable à l'enseignement des langues. La culture ainsi que l'aspect linguistique d'une langue constituent les deux aspects centraux de l'enseignement d'une langue, d'où le terme proposé par Galisson (1990) « langue-culture ».

Cette relation qui unit une langue et une culture a été décrite par des anthropologues et auparavant par des philosophes. Une telle réflexion sur ce lien existe depuis l'antiquité. Le langage et la culture entretiennent une relation très étroite car les éléments d'une langue constituent des moyens d'échange entre les individus, comme par exemple lors d'une occasion ou d'un événement social où la langue est un moyen d'action puisqu'elle est utilisée pour réaliser une action. En fait, la langue est le moyen de communication par excellence entre les individus mais elle ne transmet pas uniquement des informations, elle est en effet également porteuse d'éléments culturels. Elle véhicule et permet la transmission d'un patrimoine culturel. Par conséquent, il nous semble qu'un intérêt particulier devrait être porté sur les aspects culturels dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères et vivantes.

Lévi-Strauss définit la relation entre le langage et la culture ainsi : « Le problème des rapports entre langage et culture est l'un des plus compliqués qui soient. On peut d'abord traiter le langage comme un produit de la culture; une langue en usage reflète la culture générale de la population. Mais dans un autre sens, le langage est une partie de la culture ; il constitue un de ses éléments parmi d'autres. Mais ce n'est pas tout : on peut aussi traiter le langage comme une condition de la culture, et à un double titre ; diachronique puisque c'est surtout au moyen du langage que l'individu acquiert la culture de son groupe ; on instruit, on éduque l'enfant par la parole ; on le gronde, on le flatte avec des mots. En se plaçant à un niveau plus théorique le langage apparaît aussi comme une condition de la culture, dans la mesure où cette dernière possède une architecture similaire à celle du langage.» (Lévi-Strauss, 1958, p 78-79)

La relation entre langue et culture est donc très étroite, les éléments d'une langue servent à réaliser des échanges entre les individus. Mais la langue est également l'instrument utilisé par exemple pour mettre en place des lois et des règles. Elle fait donc partie de la culture exactement comme d'autres aspects tels que les coutumes vestimentaires, la nourriture, etc.

### 3.3.4. L'enseignement de la culture pour enseigner les langues – aperçu historique

Cette mise en évidence du rôle du langage dans la culture, surtout de la part des anthropologues, a conduit les enseignants de langues étrangères à réfléchir à la question de l'enseignement de la culture.

Avant le début du XIXe siècle, l'enseignement des langues se faisait à partir des ouvrages des grands auteurs mais aussi grâce à de multiples échanges entre les pays, comme les échanges commerciaux. Cet apprentissage des langues étrangères nécessitait l'existence de manuels d'apprentissage de la langue qui contenaient des informations culturelles liées à la langue cible sans pour autant clairement annoncer des objectifs culturels. Quelques manuels présentaient une "modernité étonnante" (Sanden-Piva, 2001, p 22), ils comportaient des dialogues et des expressions idiomatiques généralement utilisées dans les situations de la vie courante. Le « Vocabulaire » de Berlaimont est un bon exemple : c'est la première édition d'un livre de conversation, paru probablement en 1530. Il a eu beaucoup de succès en Europe et sera réédité plusieurs fois en plusieurs langues entre les XVIe et XVIIIe siècles (Van Els et Knops 1988, p 296; Sanden-Piva, 2001, p 22). Ce livre peut être considéré comme un vrai manuel, les contenus grammaticaux sont généralement repris dans des dialogues (Kok Escalle, 1997, p 173). "Ces ouvrages sont conçus

pour une élite commerçante qui sait lire, écrire et qui voyage. Les aspects culturels qu'ils contiennent sont liés à la vie de cette élite" (Sanden-Piva, 2001, p 22).

Par ailleurs, traditionnellement l'étude de la culture désignait l'étude des grands œuvres littéraires et artistiques. Dans l'enseignement du latin et du grec, puis dans les langues modernes au XIXe siècle, l'enseignement de la littérature était le meilleur moyen de transmettre aux élèves une culture humaniste (Puren, 1990, p 2-3). Mais la littérature n'était pas toujours considérée comme la seule et unique voie d'accès à une culture étrangère, les traits de la vie quotidienne en font également partie. Par exemple Berthelot en 1900 a été un « partisan d'un usage pratique et moderne de l'enseignement des langues et non pas que les élèves admirent seulement "les beautés littéraires" » (Puren, 1990, p 36). Néanmoins le texte littéraire restera pendant longtemps et jusqu'aux années 1960 majoritaire dans le dispositif d'ensemble de l'enseignement de la culture (Puren, 1990, p 42). Les enseignants cherchaient à transmettre aux élèves la culture à travers le patrimoine culturel universel commun à toute l'humanité. Toutefois, cette méthodologie ne tarda pas à arriver à une phase critique quand on s'aperçut que cet enseignement conduisait les enseignants à placer les cultures par rapport à ce génie national par ordre de mérite. En outre cette méthodologie ne formait pas aux réalités quotidiennes et aux pratiques qui forment la base de toute culture. En effet l'enseignement de la culture s'orientait vers un enseignement d'une culture universelle sans prendre en compte la diversité des cultures et la richesse impliquée par cette diversité. Par conséquent, la définition de la culture enseignée pendant cette période relevait de la définition de la culture « Cultivé » avec un grand C, la « haute » culture qui désigne le trait commun à la littérature et aux arts et non pas de la définition qui désigne la culture avec petit c

qui renvoie aux réalités de la vie quotidienne (Galisson, 1988, p 87; Sanden-Piva, 2001, p 24).

A partir des années 1950, une nouvelle orientation débute dans la conception de l'enseignement de la culture. En s'appuyant sur des nouvelles découvertes et recherches des anthropologues et linguistes, qui portent sur le caractère indissociable qui lie une langue et une culture, les enseignants cherchent à changer les contenus d'enseignement / apprentissage des langues. Ainsi au milieu des années 1960 on commence à diminuer progressivement l'usage des textes littéraires, en faveur d'un usage pratique de l'enseignement de la culture (Puren, 1990, p 42). L'enseignement de la culture avec petit c remplace progressivement l'enseignement de la culture avec grand C comme cela été évoqué plus haut dans la partie concernant l'évolution des méthodologies.

Au cours des années 1970, les enseignants vont se servir des nouvelles découvertes en sciences humaines et sociales comme l'anthropologie, la sémiotique et la linguistique du discours, pour réfléchir à l'enseignement de la culture. Les travaux de Barthes ont inspiré les chercheurs dans le domaine du Français Langue Etrangère. Pour Barthes (1985, p 250), il faut considérer une culture, qu'elle soit maternelle ou étrangère, comme un langage composé d'objets qui constituent des systèmes structurés de signes. Ces objets peuvent être classés en fonction d'une attribution sociale fournie par la langue en question, ou bien, ils peuvent être classés en fonction d'un acte individuel de sélection représenté par la parole. Certain signes pouvant même avoir une fonction de mythe dans la culture, ils possèdent une valeur particulière comme le vin ou le tour de France en France (Barthes, 1957).

Ces recherches dans les différents domaines des sciences humaines et sociales (anthropologie, sémiologie) ont servi donc de base de réflexion pour les

chercheurs en didactique des langues. "Les didacticiens au début des années 1970 vont assigner un objectif communicatif en définissant une « compétence de communication ». Cette dimension de communication prend en compte le contexte situationnel". (Sanden-Piva, 2001, p 26). Elle prend en compte les règles socioculturelles de la langue. Ces travaux ont conduit à la conception du « Niveau-Seuil » qui contient la description de certains actes de parole qui sont susceptibles d'être utilisés lors d'une situation de communication à partir d'une différenciation entre les niveaux et les besoins des apprenants. Les équipes de chercheurs ont déterminé des Niveaux-Seuils pour les principales langues en Europe et ont joué un rôle décisif dans l'enseignement de ces différentes langues. Dans les années 1980, ces travaux constituent la base de l'approche communicative utilisée dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes dont nous avons déjà parlé plus haut.

### 3.3.5. La culture par l'approche interculturelle

L'approche interculturelle sera prise en compte dans l'enseignement de la culture au cours de la même période (Besse, 1993 ; Byram, 1989 ; Zarate, 1986; Sanden-Piva 2001). La notion de l'interculturel désigne la culture d'un groupe donné par son rapport au monde, avec ses valeurs, ses normes, ses modes de vie, ses croyances, sa langue, etc. Le groupe véhicule cette culture avec toutes ces composantes. L'interculturel s'intéresse à la culture en tant que vision du monde, un ensemble de significations propre à un groupe donné, qui comprennent sa manière de voir les choses, son imaginaire, ses croyances. En somme ce qui compte dans l'interculturel ce sont les aspects invisibles et internes dans la culture comme les valeurs et la façon de penser, qui positionnent un group donné et positionnent les

autres par apport à lui en tant qu'entité culturelle particulière. Cette conception met en avant un rapprochement entre les différentes cultures. Elle insiste en effet sur l'importance de développer de l'empathie envers des modes de vie étrangers. Il s'agit ici de comprendre les composantes qui constituent une culture étrangère pour avoir la capacité et la sensibilité nécessaire pour se comporter d'une manière adéquate dans des situations liées à ces modes de vie étrangers et avoir du recul par rapport à sa propre culture. "L'apprentissage de la langue étrangère permet de prendre conscience de son ethnocentrisme - le fait de juger les valeurs et les croyances dans une autre culture que la sienne à partir des valeurs et des croyances dans sa propre culture. Désormais, l'enseignement de la culture étrangère ne va plus être conçu seulement en fonction d'un objet, la culture y est vue comme un objet de connaissance dont il convient de donner une définition et une description, mais aussi en fonction d'un sujet." (Sanden-Piva, 2001, p 26). L'importance désormais est accordée aux apprenants, sujets de l'apprentissage dans le choix des thèmes à partir desquels les traits culturels sont étudiés en classe.

En effet, ces nouvelles dimensions de l'enseignement de la culture n'ont pas vraiment entrainer une progression marquante dans le domaine de l'enseignement de la culture. « Debyser (1980, p 61) par exemple estime que la compétence de communication n'a pas suffisammment porté sur les aspects socioculturels et qu'elle a un caractère trop instrumental. En outre, la compétence culturelle et la compétence de communication ne peuvent pas être réduites l'une à l'autre » (Sanden-Piva, 2001, p 26). La compétence culturelle et la compétence de communication ne peuvent donc pas se substituer l'une à l'autre. Par ailleurs, d'après Abdallah-Pretceille (1996) il est préférable de prendre en compte la diversité des apprenants et de parler des aptitudes culturelles. Selon la situation dans laquelle l'apprenant se trouve il doit



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

pouvoir utiliser un certain type particulier d'aptitude culturelle. Abdallah-Pretceille souligne également la difficulté de la conception interculturelle puisque chaque apprenant a sa propre subjectivité. Ainsi, les connaissances factuelles ne peuvent pas favoriser sa rencontre avec l'autre. Il faut que l'apprenant procède par une démarche active d'appropriation. La dimension culturelle, malgré son importance incontestable, pose des difficultés d'intégration aux enseignants, surtout si l'on prend en compte la diversité des apprenants et de leurs besoins. En effet lors de l'intégration de la dimension culturelle, un praticien ou un concepteur de matériel pédagogique se trouve amené à se poser des questions sur les contenus, la méthodologie, puis l'évaluation. De plus, en raison du nombre et de la diversité des aspects culturels, un problème de choix peut se poser, de même qu'un problème de choix de vocabulaire. Car il faut s'interroger en présentant du vocabulaire sur sa dimension culturelle et sur la nécessité d'introduire cette dimension aux apprenants dans l'enseignement des langues vivantes. Un mot ne peut être compris à proprement dit sans son référent culturel, sinon l'apprenant va se référer à son propre système linguistique et culturel dans l'interprétation du mot ou terme appris.

Il ne faut pas négliger que dans les nouvelles orientations et surtout avec la diffusion du Cade Européen Commun de Référence (CECRL, voir plus loin), il ne s'agit plus d'une dimension culturelle, mais plutôt de la dimension interculturelle, qui implique de procéder différemment, d'envisager l'enseignement de la culture sous un autre angle, avec des objectifs plus complexes.

## 3.4. L'approche interculturelle : approfondissement

### 3.4.1. Origine de l'approche interculturelle

Abdallah-Pretceille dans l'avant-propos de son livre, "Vers une Pédagogie interculturelle" (1996), considère la culture et l'interculturel comme une des mutations (politique, sociale, technologique, industrielle…) qui structurent l'évolution des sociétés. Par ailleurs, toujours d'après cet auteur, le recours à l'interculturel est généré "par des dysfonctionnements dans les relations humaines, par des fractures et des ruptures qui traversent le corps social (conflits raciaux, revendications régionalistes, difficultés liées à l'immigration…)." (p 9). L'appel à l'interculturel évoque ainsi des malaises sociaux profonds qui séparent les humains et créent une source de dysfonctionnement à différents niveaux. Dans le contexte multiculturel et multiethnique dans lequel se trouvent les sociétés modernes il fallait trouver des moyens de minimaliser les conflits résultants de cette situation. Cela a amené le CECRL à lancer un appel pour déployer tous les moyens possibles et nécessaires dans cette optique.

Par ailleurs, toujours selon Abdallah-Pretceille, « L'objectif d'une approche interculturelle n'est pas de rechercher des lois mais tout au plus, des régularités, non plus que d'accumuler des connaissances, mais de mettre l'accent sur des convergences. Il s'agit, en fait, de s'attacher à des problèmes de situations qui nécessitent d'être abordés dans toute leur complexité et leur globalité » (1996, p 148).

Au cœur de la problématique interculturelle se trouvent des concepts comme ceux de "culture", "identité culturelle", "ethnie", " ethnicité", "race" ou "société". Les deux premiers de ces concepts renvoient dans la pratique sociale à des mythes plus qu'à la réalité, ils sont essentiellement des concepts outils. S'ils sont entachés d'idéologie, toute prétention de les cerner objectivement relève d'une démarche

artificielle. Par ailleurs définir des concepts comme ceux que nous venons de citer est extrêmement difficile voir dangereux, car « toute définition objective comporte un risque de présenter les cultures – et/ou l'identité culturelle – comme de nouveaux déterminismes » (Abdallah-Pretceille 1996, p 20). Dans une telle approche l'individu va se trouver obliger de se conformer à son appartenance culturelle, ce qui occulte toute participation de l'individu dans l'élaboration de sa culture.

Ce qui importe par rapport à la problématique interculturelle, ce n'est pas de définir mais de clarifier les mécanismes théoriques sous-jacents à la constitution d'une problématique (Abdallah-Pretceille, 1996, p 23-25). Dans cette perspective « la culture est essentiellement un phénomène socio-psychologique. Elle est véhiculée par les entendements individuels et ne peut s'exprimer que par l'intermédiaire des individus ». (Kluchon, cité par Abdallah-Pretceille, 1996, p 24-25). Une telle définition de la notion de culture, lui redonne sa dimension plurielle et limite son usage en tant que phénomène qui exerce une emprise extérieure sur l'individu. « De même, les expressions telles que « dialogue des cultures », « contacts des cultures » …, qui tendent à réifier la notion de culture, sont, en réalité vide de sens. Car ce ne sont pas les cultures qui entrent en contact mais […] les hommes » (Abdallah-Pretceille, 1996, p 25).

La culture et l'identité culturelle n'existent donc que par les significations que construit l'individu. Néanmoins, il est important de préciser qu'il ne s'agit pas de prôner la résurgence de théories individualistes, mais d'insister sur la dimension sociale qui unit l'individuel et le collectif.



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

### 3.4.2. La problématique de l'identité

La représentation de l'identité « ne se comprend pas seulement dans ses relations structurelles à la collectivité dont elle se veut l'image. Elle s'élabore aussi dans une confrontation permanente à d'autres identités » (Lipiansky cité par Abdallah-Pretceille, 1996, p 36). L'identité est d'abord une identité sociale, et ces « identités sociales sont liées aux cultures. Un « Chinois » a acquis son identité de chinois à travers une éducation transmise par ses compatriotes ; de cette manière, il a inconsciemment assimilé les croyances, les valeurs et les comportements « chinois » (Byram et coll., 2002, p 10). En d'autres termes, l'identité d'un individu se définit par rapport a sa propre culture et par rapport à d'autres cultures. Ainsi, l'identité nait toujours du contact avec un individu ou un groupe. Elle ne se définie pas uniquement par soi mais aussi par la relation à l'autre. L'autre qu'il appartienne à la même culture ou à une autre est crucial dans la composition de l'identité. Cette importance de l'autre a travers le contact avec soi implique une définition de soi par l'autre et de l'autre par soi. « Cette interdépendance du Moi et de l'Autre est constitutive du phénomène identitaire proprement dit, que l'identité soit ethnique (G. Devereux), psychologique (M. Zavalloni), collective (J. Breque), culturelle (S. Abou) ou identité de soi-même (E. Erikson) » (Abdallah-Pretceille, 1996, p 38). J. P. Sartre considère que « pour obtenir une vérité quelconque sur moi, il faut que je passe par l'autre. L'autre est indispensable à mon existence, aussi bien d'ailleurs qu'à la connaissance que j'ai de moi » (Sartre cité par Abdallah-Pretceille , 1996, p 39).

Il nous semble qu'il est également important de réaliser que dans une démarche interculturelle « les contacts entre personnes ou entre groupes donnent tôt



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

ou tard lieu à des désaccords plus au moins déclarés, selon, les enjeux, les affinités et les capacités des personnes à communiquer ». (Marandon, 2003, p 259)

Etant donné que l'existence de l'identité de soi requiert l'existence de l'autre, s'il y a dysfonction entre l'identité pour soi et l'identité pour l'autre le sujet se sent en crise, il réagit par l'angoisse ou le désespoir, car « le sentiment de l'identité demeure tant que le sujet parvient à donner à cette altérité le sens de la continuité, s'il la perçoit comme rupture de celle-ci, il y a crise d'identité ». (Camilleri, cité par Abdallah-Pretceille, 1996, p 40). Or l'identité a une dimension dynamique et plurielle. Elle est dynamique parce qu'elle n'est jamais finit, jamais installée. Liée à l'individu d'une part et au contexte social et temporel d'autre part, elle est à la fois stable et en perpétuelle évolution d'où la difficulté de saisir le concept d'identité culturelle. Ainsi, quand une crise surgit et qu'un individu se sent menacé, il se range « derrière une identité fixe et rigide qui se traduit par une volonté passéiste ou un retour au traditionnel érigé, pour les besoins de la cause, en valeur suprême » (Abdallah-Pretceille, 1996, p 41). L'identité est d'autre part plurielle car chaque individu possède plusieurs identités : identité de classe sociale, d'âge, de nationalité, de profession, etc. La focalisation de l'individu sur une de ses multiples identités peut également provoquer un dysfonctionnement de l'identité et de la relation à autrui.

Cependant, la reconnaissance de l'altérité ne résout pas le problème que peut rencontrer un interlocuteur en essayant d'introduire un point de vue sur autrui : « les observations que je fais ou que je crois faire sur l'autre je les ordonne systématiquement autour de moi » (Held et Maucorps, cité par Abdallah-Pretceille, 1996, p 43). Ainsi la manière dont on considère les autres dépend de notre manière de nous regarder nous-même. En effet la relation à l'autre est d'une nature multidimensionnelle que Todorov ramène à trois axes, « trois axes sur lesquels on



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

peut situer le problème de l'altérité : c'est premièrement un jugement de valeur (un plan axiologique, l'autre est bon ou mauvais, je l'aime ou je ne l'aime pas […] deuxièmement, l'action de rapprochement ou d'éloignement par rapport à l'autre (un plan paraxéologique) : j'embrasse les valeurs de l'autre, je m'identifie à lui, ou bien j'assimile l'autre à moi, je lui impose ma propre image ; entre la soumission à l'autre ou la soumission de l'autre il y a un troisième terme qui est la neutralité ou l'indifférence. Troisièmement, je connais ou j'ignore l'identité de l'autre (se serait le plan épistémologique) ; il n'y a évidemment ici aucun absolu mais une gradation entre les états de connaissances moindres ou élevés » (Todorov, cité par Abdallah-Pretceille, 1996, p 44). En somme, ce que les gens pensent de nous nous façonne en quelque sorte, l'affirmation de l'identité nécessite l'existence de l'autre. « Toute relation est sous-tendue par une dynamique, une histoire insérée dans un temps et un lieu. Se trouve ainsi réaffirmée la valeur plurielle des notions de culture et d'identité » (Abdallah-Pretceille, 1996, p 55). Il est possible pour un individu ou un groupe de jouer sur les différents traits qui caractérisent leur identité, il leur est même possible de mettre en avant certain traits de leur identité culturelle selon un besoin éprouvé dans une situation ou un contexte donné dans certains stratégies. Devereux note « une tendance à exagérer, par rapport à des étrangers, un trait caractérisant l'identité ethnique qui est moins manifeste dans les rapports intra-ethniques. Une variante de cette conduite est l'exagération des signes de l'identité ethnique de l'exilé durant son exil » (Devereux, cité par Abdallah-Pretceille, 1996, p 55). La capacité d'adaptation d'un individu dans un système social dépendra donc de sa capacité à jouer sur l'ensemble des potentialités qui lui sont offertes, qu'il possède par la multiplicité de ses identités et par les traits propres de chacune de ces identités.



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

La compétence de communication est définie comme le degré de capacité pour un individu d' « adapter la forme linguistique de son discours aux différentes situations communicatives » (Wilkins, cité par Abdallah-Pretceille, 1996, p 55-56) en adoptant un des registres linguistiques qu'il possède et en le mettant en parallèle avec ses différentes identités. Les registres linguistiques sont propres à chaque identité que l'individu a au même titre que les autres caractéristiques qui distinguent cet individu. Ces facultés offertes à un individu ou à un groupe peuvent favoriser les relations mais elles risquent également de devenir des étiquettes prédéfinies quand elles sont octroyées arbitrairement à l'autre, qui dans ce cas se voit ranger dans une identité sociale et culturelle et subir des préjuges et des idées fixes et caricaturales.

Ces problèmes d'ordre identitaire sont le résultat de l'existence des relations avec autrui, l'autre, le différent. La différence, donc, est à l'origine de ce problème. Les conflits résultent de cette problématique de l'identité. Un travail pour résoudre les conflits devrait débuter par l'acquisition des compétences nécessaires, telle que l'empathie qui selon Gérard Marandon « condense ainsi en une seule compétence un faisceau d'aptitudes allocentriques constitué de l'ensemble des traits psychologiques qui permettent le passage de soi à l'autre, condition préalable à toute rencontre interpersonnelle » (Marandon, 2003, p 263). L'empathie contribue à l'acquisition de la capacité à ne pas faire l'amalgame entre les individus et les stéréotypes et à ne pas avoir d'idées préconçues. Cette empathie enfin peut « être dissociée en trois composantes psychologiques distinctes : l'allocentration proprement dite, la flexibilité et la réceptivité active » (Marandon, 2003, p 263). En somme c'est la condition préalable à toute rencontre interpersonnelle entre le soi et l'autre.

### 3.4.3. Moi et autrui dans le discours interculturel

Evoquer les différences nous semble un terrain qui peut comporter des risques. Là en effet sont susceptibles d'apparaitrent des comparaisons ou des différenciations d'ordre ethniques, sociales ou culturelles pouvant conduire à, ou encourager des rapports interpersonnels inégaux et injustes. Il serait donc plus judicieux de mettre l'accent sur les ressemblances et les points communs : malgré la présence de différences entre les peuples, les similitudes entre les cultures sont au fond très nombreuses.

Par ailleurs, comprendre l'autre va nécessiter de le découvrir. Et c'est à travers cette découverte d'autrui que l'on chemine également vers la découverte de soi. « La découverte de la culture des autres offre ainsi l'occasion d'interroger sa propre culture. Culture des autres et culture de soi, dans un monde fini, ne sont que les deux faces d'une même réalité : la coexistence, à l'échelle du monde d'une diversité importante de manières d'être et de faire ». (Billerey et Hatzfeld, 2010, p 21)

Les êtres humains sont associés à leurs cultures, leurs ethnies ou leurs origines, mais restent avant tout des personnes humaines. Le discours interculturel vise à mettre en avant cette notion de l'humain et cherche à favoriser le discours avec l'autre plutôt que le discours sur l'autre ou le discours à propos des différences qui séparent. Dans une perspective interculturelle, nous cherchons en effet un discours rassembleur. La complexité des dynamiques culturelles appelle toutefois à rester prudent. Les cultures se ressemblent, certes, mais chacune d'entre elles cherche à se démarquer. Ainsi promouvoir un discours avec l'autre sous les auspices de la démarche interculturelle exige une analyse des relations en présence et des éventuels problèmes pour repérer les singularités et la diversité.

Ensuite « il faut distinguer l'ambition d'une culture singulière, qui tend à imposer ses normes et ses valeurs propres au monde entier, du projet réel d'une culture mondiale […]. En d'autres termes, il faut séparer l'universalité qui résulte de la diffusion d'un même modèle et d'une même forme culturelle à une part de plus en plus large de l'humanité, donc un processus d'uniformisation croissante, et l'universalité qui consiste essentiellement dans la recherche et l'approfondissement des traits communs à l'humanité toute entière ». (Billerey et Hatzfeld 2010, p 37).

L'élaboration du discours interculturel ou plutôt ici la recherche de la compétence interculturelle n'est jamais terminée, « n'est jamais achevée […]. Les identités et valeurs sociales de chacun se développent constamment ; chaque individu acquiert de nouvelles identités et de nouvelles valeurs tout au long de sa vie » (Byram et coll., 2002, p 12). En perpétuelle construction, le discours interculturel se dessine par sa propre dynamique, évolue et change avec l'individu dans ses différents contextes. Par exemple la réflexion concernant le problème de l'immigration n'est pas représentative du discours interculturel qui peut recouvrir ce problème mais le dépasse largement. Le discours interculturel « se définit comme un mode d'approche, […] il ne constitue pas une réponse à des problèmes, il correspond davantage à un mode d'approche de ces problèmes » (Abdallah-Pretceille, 1996, p 77). Il est donc important de souligner que le discours interculturel n'est pas déterministe au même titre que la culture. Ainsi, « l'application du discours interculturel au champ pédagogique ne se concrétise pas par la construction d'une nouvelle discipline. La pédagogie interculturelle se ramène à un mode de perception et d'appropriation de questions pédagogiques et éducatives » (Abdallah-Pretceille, 1996, p 149). De plus, cette pédagogie qui doit accompagner toutes les disciplines et toutes les approches d'enseignement / apprentissage ne doit pas par contre

s’adresser à un public particulier comme par exemple les enfants d’immigrés. Si c'est le cas, les individus risquent de se trouver enfermés dans des catégorisations culturelles qui supposent l’existence de cultures pures, or , les sociétés actuelles sont plutôt des sociétés pluriculturelles marquées par le métissage.

### 3.4.4. Pédagogie interculturelle

N’ayant ni champ ni public particulier la pédagogie interculturelle se définit comme un mode d’approche applicable dans l’éducation en générale. C’est « un discours, un regard porté sur l’enseignement, les disciplines, l’éducation. Il n’y a pas de caractère interculturel inhérent à un objet, un phénomène ou des individus […]. Il n’existe pas plus de pédagogie interculturelle en tant qu’objet distinct que de relations ou de communications interculturelles » (Abdallah-Pretceille, 1996, p 152). C’est donc dans la manière d’envisager la diversité culturelle et la communication entre les différentes cultures que l’on peut investir une pédagogie dite interculturelle. Faire évoluer le système pédagogique devient inévitable, surtout, avec l’évolution et les changements que connaissent les systèmes politiques, économiques et sociaux. De plus la confrontation entre individus appartenant à des cultures diverses conduit à une démarche obligatoire de relativisation des connaissances, si bien que celles-ci ne peuvent plus être présentées comme des vérités absolues et universelles. Car elles sont le produit d’une construction progressive de pensée marquée par le temps et l’espace. «La stratégie interculturelle exige cette confrontation permanente des points de vue. Elle implique une capacité aigüe de décentration, capacité qui ne fait, par ailleurs, l’objet d’aucune éducation systématique et structurée » (Abdallah-Pretceille, 1996, p 153). Il s’agit donc d’un travail de décentration sur le plan pédagogique, pour arriver à dépasser, et non sans peine, les perceptions premières



*Mokh, Hilda. L’exploitation des textes littéraires dans l’enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

et les jugements de valeurs. Abdallah-Pretceille rappelle que « la connaissance de l'aspect multiple des êtres, des situations n'est opérationnelle, que si elle s'accompagne d'une série de mises en perspective diversifiées. » (Abdallah-Pretceille, 1996, p 153). Il est donc inutile d'envisager dans une perspective de pédagogie interculturelle d'appréhender les autres cultures ou modes de vie avec le même point de référence qui est celui du Soi. C'est dire que la connaissance et la reconnaissance de l'autre passe par la connaissance et la reconnaissance de soi.

Abdallah-Pretceille définit la pédagogie interculturelle comme étant « une démarche structurée d'analyse et d'apprentissage, répondant à l'évolution pluriculturelle du système social et donc du public scolaire » (Abdallah-Pretceille, 1996, p 157). Dans une telle pédagogie l'objectif ce n'est pas d'enseigner les cultures (ni du Soi ni de l'Autre) mais plutôt de mettre l'accent sur la dimension culturelle de toute apprentissage. En effet « la pédagogie interculturelle est, en fait, un moyen de réconcilier enseignement et éducation, en apprenant aux enfants et aux adultes à prendre conscience de qu'ils sont, à se situer par rapport aux autres et à accomplir le rôle qu'ils seront amenés à jouer ». (Abdallah-Pretceille, 1996, p 161). Il ne s'agit donc en aucun cas d'enseigner une pédagogie interculturelle, mais de l'utiliser comme « un des leviers possible de l'action éducative ». (Abdallah-Pretceille, 1996, p 161).

Nous devons, tout de même, rappeler que la pédagogie interculturelle était à l'origine introduite à l'école pour les enfants de migrants dans le cadre de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine (BOEN, n° 15 du 17.4.1975 et n° 36 du 7.9.1978). Et cela dans deux objectifs : le premier, une meilleure insertion des enfants dans le système scolaire français ; le deuxième, la possibilité de réadaptation à leur pays d'origine, le cas échéant. Dans ce cadre les activités dites

interculturelles étaient présentées d'une manière ponctuelle, la culture se réduisait à des éléments isolés. Or, ce qui est important dans l'introduction de la culture ce n'est pas la connaissance liée à certains phénomènes isolés comme les fêtes, les recettes de cuisine, etc ; mais c'est de « chercher à comprendre comment ces éléments s'intègrent à la vie culturelle » (Abdallah-Pretceille, 1996, p 165). Par ailleurs l'adoption de ces différentes approches des faits culturels amenait vers une pédagogie de la comparaison, de plus, les activités introduites s'inscrivaient souvent dans une perspective duelle et non pas dans une analyse pluriculturelle, ce qui comporte en soi le danger de créer une pédagogie de la différence, tandis que la pédagogie interculturelle en principe ne consiste pas à mettre l'accent sur la différence de l'autre. D'où la nécessité d'élargir le champ de la pédagogie interculturelle, car si elle ne s'adresse qu'aux enfants de migrants elle risque de renforcer leur marginalisation et leur isolement. Ce qui n'est en aucun cas la visée d'une telle pédagogie. Abdallah-Pretceille mets en garde également contre « la confusion entre enseignement de la culture d'origine et pédagogie interculturelle » (Abdallah-Pretceille, 1996, p 169) car une telle confusion peut rendre l'école un terrain de rapports de force et de conflit qu'elle-même ne pourra pas maitriser par sa position institutionnelle. En somme, la pédagogie interculturelle doit viser tout public et tout domaine, en effet, la pluralité culturelle est désormais un caractère principal du public scolarisé, ce qui oblige à considérer cette pluralité comme composante fondamentale du système éducatif et des sociétés actuelles d'une manière générale. De plus le contexte politique et économique est marqué fortement par les phénomènes d'interrelation et d'interdépendance des individus. Dans un tel contexte, une perspective interactionniste de l'approche interculturelle est parfaitement adaptée puisque « plus qu'une connaissance au niveau des savoirs, nous cherchons

à développer une compréhension des cultures » (Abdallah-Pretceille, 1996, p 173). L'objectif est donc d'arriver à une meilleure appropriation des cultures qui mène à mieux les comprendre. Cependant, « si comprendre n'est pas accompagné d'une reconnaissance de l'autre, comme sujet, cette compréhension risque d'être utilisée aux fins de l'exploitation, du prendre, le savoir sera subordonné au pouvoir » (Todorov, p 138, cité par Abdallah-Pretceille, 1996, p 173).

### 3.4.5. L'interculturel : effet miroir

Ainsi, l'autre se trouve introduit en tant que sujet. Cette introduction a de l'importance dans la perception du Soi, et pas uniquement dans celle d'Autrui. La présentation des cultures ne peut plus s'inscrire dans le même schème, car toute culture est fondamentalement dynamique et plurielle et doit être appréhendée comme telle. Ni les groupes, ni l'individu ne peuvent continuer à présenter leur culture indépendamment des interactions qui les marquent. Le regard jeté sur nous compte beaucoup dans la manière dont nous nous regardons nous mêmes, certes jusqu'à un certain point, mais en quelque sorte il nous façonne psychologiquement, socialement ou culturellement. « Ce processus de relation en miroir fonde en quelque sorte la méthodologie interculturelle » (Abdallah-Pretceille, 1996, p 174). Or l'enseignement de la culture ou encore de la civilisation ignore parfois encore ce principe fondamental et les démarches entreprises dans ce domaine sont plus de l'ordre du descriptif que de l'ordre de la compréhension. « Cela était possible du fait que les rapports de domination et d'inégalité entre les cultures n'étaient pas fondamentalement remis en cause. L'évolution des comportements sociaux n'autorise plus à penser dans un tel schéma » (Abdallah-Pretceille, 1996, p 174).

Cette prise de conscience mène à redéfinir des objectifs qui correspondent plus aux réalités sociales et à l'évolution des disciplines. Pour tenter de redéfinir les objectifs de la pédagogie interculturelle, nous devons préciser ce que nous voulons introduire exactement : le but est-il de décrire un pays ou serait-il de décrire une culture ? L'objectif de cela sera-t-il un objectif de valorisation ou de domination ? Essayer de répondre à ces questionnements nous entraîne à mettre l'accent sur des notions comme l'altérité où la pédagogie interculturelle s'inscrit dans un schème plus large d'intercompréhension des individus et des groupes appartenant à diverses cultures. Mais comment peut-on rendre cet objectif réalisable sur le plan pédagogique ? En terme d'individus et de groupes, Abdallah-Pretceille pense qu'il faut s'élever jusqu'à la compréhension plutôt que de s'arrêter au stade descriptif qui réifie les cultures et les fige. Ainsi on s'intéresse aux individus plutôt qu'aux objets. Les œuvres d'art, la littérature et l'architecture seront introduits sans qu'ils cachent les valeurs culturelles que portent et véhiculent l'individu et le groupe d'une manière plutôt subjective (Abdallah-Pretceille, 1996, p 175). En termes de représentations, elle affirme qu'il est plus opérant de parler sur un plan pédagogique puisqu'il est admis actuellement que « les groupes s'appréhendent à travers une construction imaginative » (Camilleri, cité par Abdallah-Pretceille, 1996, p 176) et les représentations qu'un individu ou un groupe a d'un autre individu ou groupe informent sur l'individu ou le groupe lui-même, plus que sur l'objet de la formulation. Le discours que peut entretenir un français est significatif surtout par rapport à lui en tant que français.

Il faut également souligner que l'interculturel permet une meilleure compréhension de sa propre culture, c'est une ouverture sur soi comme sur l'autre. De Smet et Rasson (1993, p 141) considèrent que « l'interculturel mène à des



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

réflexions sur sa propre culture, ou mieux encore, sur sa propre identité culturelle et qu'il contient des questions comme : Qui suis-je ? Que fais-je ? Et que faire d'autre ? »

L'interculturalité conduit aussi à s'interroger sur les points de ressemblances et divergences entre soi et les autres, ce processus est particulièrement important pour Camilleri qui place l'individu au centre de l'expérience interculturelle. Selon lui cela amène l'individu à saisir ce qu'est une culture au sens anthropologique, à comprendre le point de vue de l'autre, qu'il soit ou non partagé, ce qui implique l'appropriation de la notion du relativisme. Etre capable de concevoir comme légitime l'identité culturelle de l'autre malgré les différences, sans pour autant lui donner la valeur de sacré. Accepter l'autre en acceptant son identité culturelle. Ainsi le projet d'une éducation interculturelle est un projet didactique qui consiste à assurer le respect des différences.

Abdallah-Pretceille considère que la compréhension des cultures ne signifie pas une accumulation des savoirs. Elle donne sa vision de l'éducation interculturelle : « Comprendre les cultures ce n'est pas accumuler des connaissances et des savoirs, mais c'est opérer une démarche, un mouvement, une reconnaissance réciproque de l'homme, c'est apprendre à penser à l'autre sans l'anéantir, sans entrer dans un discours de maîtrise afin de sortir du primat de l'identification et du marquage. » Voilà pourquoi la démarche interculturelle doit être « globale et pluridimensionnelle afin de rendre compte des dynamiques et de la complexité et d'éviter les processus de catégorisation. » (Abdallah-Pretceille, 1996, p 59-60). Il est indéniable que selon le postulat sur lequel est fondé l'interculturel, « le dialogue entre les cultures est possible, l'ouverture aux différentes cultures est par principe la perspective la meilleure, politiquement, moralement et pédagogiquement ». (CERI, 1989, p 34). La



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

base de l'éducation interculturelle c'est la considération des valeurs, des codes, et des normes propres à chaque culture, pas seulement aux niveaux des individus mais également aux niveaux des institutions éducatives et officielles.

Néanmoins, actuellement malgré la conviction de la nécessité de tel postulat au sein des sociétés, l'application de ces idéologies empiriques n'est pas si simple à entreprendre. Reste à savoir que l'enseignement des langues vivantes et étrangères se prête parfaitement à une telle entreprise. C'est dans ce domaine où on se heurte inévitablement à une approche interculturelle, car la classe de langue consiste en le meilleur lieu pour découvrir une autre culture par l'apprentissage de la langue étant donné le croisement indéniable entre langue et culture. Abdallah-Pretceille et Porcher définissent l'éducation interculturelle « comme une des modalités possible de traitement de la diversité culturelle au sein de l'école, de toutes les formes de diversité (pluralité européenne, régionale, migratoire, linguistique) en liaison notamment avec les langues étrangères ». Ainsi l'interculturalité en générale, et dans l'éducation plus particulièrement, amène à l'enseignement / apprentissage des langues vivantes et étrangères.

### 3.4.6. Interculturalité, les difficultés

Quelle que soit l'approche engagée pour aborder les cultures, il est indispensable de reconnaître qu'il est difficile de formuler d'une manière précise les normes culturelles auxquelles on adhère en tant qu'individus ou groupes. Ainsi toute prétention à vouloir appréhender autrui est centrée inévitablement sur les stéréotypes et les préjugés. Les études ont démontré en effet que l'on ne peut pas vaincre les préjugés par le simple discours, car leurs fondements se situent hors du champ cognitif. La volonté de les combattre par la diffusion de plus de

connaissances est une preuve d'une « étroitesse d'esprit » (Abdallah-Pretceille, 1996, p 180) car le préjugé n'est pas le résultat d'une méconnaissance, il n'est pas du domaine de l'intellect, il répond à des objectifs psychologiques. En effet « le combat contre les préjugés ne relève ni d'une contre information ni d'une meilleure information sur autrui, mais d'un approfondissement de sa propre personnalité, de ses propres modalités de fonctionnement, de réaction, de façon d'être et de voir » (Abdallah-Pretceille, 1996, p 181). Il s'agit en effet de travailler plus sur le sujet porteur du préjugé que sur l'objet même. Un travail sur les préjugés ne doit pas masquer un travail identitaire, car un travail d'auto-analyse renvoie l'explication du préjugé sur soi et non pas sur autrui. Ainsi l'attitude d'un individu envers l'autrui relève de sa perception de lui-même ou de son groupe d'appartenance. Prenons en guise d'exemple la lutte contre le racisme qui est une action récurrente au sein de l'école : toutes les opérations effectuées ne dépassent pas le stade verbal qui se place au niveau de la morale. Le cadre purement théorique de ces actions les conduit à l'échec, car l'enseignant cherche à refuser une théorie en faisant référence à la raison, or, le racisme est une idéologie. « De fait la lutte contre le racisme doit passer par ma lutte contre les préjugés et les stéréotypes » (Abdallah-Pretceille, 1996, p 183).

### 3.4.7. L'interculturel et le Cadre Européen Commun de Référence (CECRL)

« L'éducation à la compréhension interculturelle constitue l'une des activités centrales du Conseil de l'Europe pour la promotion d'une meilleure compréhension mutuelle et l'acceptation de la différence dans nos sociétés multiculturelles et multilingues.» (Byram et coll., 2002, p 5). En effet, c'est le « Cadre européen

commun de référence » (CECRL), défini par le Conseil de l'Europe qui a mis en place le cadre officiel de cette nouvelle orientation en présentant l'ensemble de ces innovations et en mettant l'accent sur l'importance d'une prise de conscience de la dimension interculturelle, des aptitudes interculturelles et du savoir être (ou compétence existentielle). C'est donc le CECRL qui a été à l'origine de la formulation et de l'officialisation de ces nouvelles orientations. A partir de cette prise de conscience par le CECRL, la notion de « dimension interculturelle » est devenue une partie intégrante des objectifs dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes annoncés dans les programmes officiels. Cette prise de conscience d'une dimension interculturelle a pour but de « permettre aux élèves de langues vivantes d'entretenir des relations d'égal à égal avec des locuteurs des langues en question, ainsi que de leur faire prendre conscience à la fois de leur propre identité et de celle de leurs interlocuteurs. On espère ainsi que ces élèves de langues, transformés en « locuteurs interculturels », sauront non seulement communiquer des informations, mais aussi entretenir des relations humaines avec des personnes parlant d'autres langues et appartenant à d'autres cultures ». (Byram et coll., 2002, p 7). En effet, l'importance du culturel dans l'enseignement / apprentissage des langues est soulignée dans le CECRL par un accent mis sur la compétence sociolinguistique où les variations culturelles jouent un rôle crucial dans la communication. Nous pouvons citer en guise d'exemple les règles de politesse : « Elles (les règles de politesse) varient d'une culture à une autre et sont la source fréquente de malentendus interethniques, en particulier quand l'expression de la politesse est prise au pied de la lettre. » (CECRL, 2001, p 93). Il s'agit donc de porter une attention particulière sur les savoirs socioculturels (conditions de vie / relations interpersonnelles / langage du corps / comportements et rituels…) souvent « déformés par des stéréotypes »



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

(CECRL, 2001, p 82) et sur les savoir-faire interculturels : « la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels » (CECRL, 2001, p 84).

Le CECRL vise donc plutôt la « Prise de conscience interculturelle » (CECRL, 2001, p 83) que la transmission de savoirs et de savoir-faire culturels. L'approche interculturelle dans l'enseignement / apprentissage des langues apporte un développement personnel particulier qui va permettre à l'apprenant d'acquérir des visions nouvelles. « Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. » (CECRL, 2001, p 9). Nous pouvons remarquer qu'il ne s'agit pas pour le CECRL d'introduire une méthodologie nouvelle, mais plutôt une approche nouvelle (qui peut être modifiée et ajustée selon les situations d'apprentissage).

### 3.4.8. L'approche interculturelle en pratique dans la classe de langue

La classe de langue est le lieu où l'apprenant est confronté à un dialogue entre les cultures : il est muni de sa propre culture face à une culture étrangère. Ce contact devient source de richesse et sa culture première va évoluer et changer par la découverte de la culture de l'autre. Ce processus mène à l'interculturel, ce qui ultimement va donner naissance à une troisième culture qui sera le résultat de ce contact.

Cependant pour que ces idées théoriques deviennent applicables dans une classe de langue vivante / langue étrangère, il faut créer une ambiance cordiale et de

confiance. L'enseignant doit jouer un rôle primordial pour obtenir un tel contexte, notamment pendant la préparation de son cours. D'abord concernant le contenu, il doit opérer ses choix de façon à considérer de nombreux points fondamentaux. Il s'agira de prendre en compte la première culture des apprenants afin d'éviter de les choquer et de bien préparer le terrain et procéder d'une manière progressive. Nous savons que les apprenants viennent de milieux très variés, aspect qu'il faut prendre en compte pour les aider à s'ouvrir à l'autre sans porter des jugements radicaux, sans considérer la culture de l'autre ni comme meilleure ni comme pire et tout simplement l'appréhender comme différente et respectable. Eviter les stéréotypes est également un point essentiel, pour ne pas minimiser une culture et la réduire à des images et idées souvent préconçues et tenaces.

En somme, il faut admettre que l'interculturel s'impose. Nous n'avons plus le choix. C'est une « compétence » dont nous ne pouvons plus nous passer dans nos sociétés modernes et surtout modernistes. Par ailleurs, l'enseignement des langues étrangères et vivantes est une des meilleures scènes où cette compétence puisse être acquise.

## 3.5. Les textes littéraires, un espace privilégié pour une perspective interculturelle

### 3.5.1. Introduction

Notre intérêt porte sur la place des textes littéraires en tant que supports pédagogiques dans les méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

vivantes et étrangères. Nous nous intéressons plus particulièrement dans cette partie à la relation qu'il peut y avoir entre ces textes littéraires et l'approche interculturelle. Nous tenterons de démontrer que les textes littéraires sont à l'heure actuelle un espace privilégié pour un déploiement de l'interculturalité. Enfin, dans ce cadre, nous présenterons les objectifs qui pourraient être visés par l'utilisation des textes littéraires.

L'exploitation des textes littéraires, comme nous l'avons déjà montré dans notre travail, a connu des fortunes diverses au long de l'évolution méthodologique de l'enseignement / apprentissage des langues vivantes et étrangères. L'objectif de leur exploitation a varié selon l'époque et les changements politiques, sociaux et économiques. Toutefois, nous notons que « le texte littéraire retrouve progressivement ses titres de noblesse. Réduit, dans un premier temps à n'être qu'un support d'apprentissage linguistique ou qu'une représentation factuelle de faits de civilisation, il est actuellement redécouvert comme un médiateur dans la rencontre et dans la découverte de l'autre » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996, p 138).

Pendant longtemps, c'est-à-dire depuis l'origine de l'enseignement des langues étrangères jusqu'à récemment, la littérature régnait dans les méthodologies d'apprentissage des langues ; elle était conçue comme l'aboutissement de l'apprentissage d'une langue, son but ultime. Des volumes entiers lui étaient consacrés dans les manuels de langue. Puis, à partir des années 1980, les textes littéraires se font de plus en plus rares. A cette époque, ils n'apparaissent qu'« au niveau 3 des méthodes de français langue étrangère, mais leur présence illustre un thème d'étude, un phénomène de société, etc. » (Naturel, 1995). Vers la fin des années 1980, le texte littéraire est de nouveau un peu plus présent dans les manuels. Cependant, son intégration se limite généralement au niveau avancé.

Malgré cette réapparition du texte littéraire et les recherches effectuées dans ce domaine, il nous semble que l'exploitation, au niveau pratique, de ce type de document en salle de classe pourraient être revisitée à la lumière de l'approche interculturelle.

### 3.5.2. Le texte littéraire est un texte interculturel

La dimension humaniste de la littérature permet « d'étudier l'homme dans son humanité et sa variabilité » (Abdallah-Pretceille et Procher, 1996). C'est cette dimension qui est le point crucial en didactique des cultures et par conséquence également en didactique des langues.

Selon Abdallah-Pretceille et Procher, dans un monde où le développement technologique a envahi, depuis près d'un siècle, tous les domaines de l'enseignement, surgit le danger de créer un système dans lequel il faut renoncer à tout ce qui n'est pas de l'ordre technologique. Ces auteurs pensent au contraire qu'il est du devoir de l'école et du système d'éducation d' «élaborer un espace où les élèves, les hommes rencontrent leur imaginaire libre, le creusent, l'explorent, et celui-ci n'est pas nécessairement d'ordre technologique » pour lutter donc contre cette machinalisation de l'humain. Toujours selon Abdallah-Pretceille et Procher « le champ de l'enseignement de la littérature doit s'élargir au sein de l'institution éducative » car « la littérature c'est l'humanité de l'homme et son espace personnel ». La littérature est, entre autres, une production humaine d'ordre artistique. C'est une représentation concrète de l'homme à la fois dans son imaginaire et sa réalité mais aussi avec ses rêves et ses passions. C'est « un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'autre » (1996, p 138). Le texte littéraire est avant tout un lieu de rencontre interhumain et interculturel : « la littérature stabilise,



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

produit, actualise et anticipe certaines visions du monde, elle est en ce sens « un boulevard » un « tremplin » pour les études culturelles ». (1996, p 139). Ainsi, la littérature est une passerelle qui conduit à la rencontre avec l'autre, « et si l'expérience de l'altérité est une finalité de l'éducation, on trouvera dans la littérature de nombreux textes prétextes » (1996, p 138)

Ce qui distingue également la littérature c'est son universalité et sa singularité à la fois, « la littérature est un universel-singulier. Elle incarne emblématiquement cette articulation entre l'universalité et la singularité. Les écrivains s'adressent à tout le monde et sont reçus différemment par chacun » (1996, p 142). La littérature est un voyageur que les frontières n'arrêtent pas, c'est un messager d'une culture, d'une vision du monde, d'une réalité, d'un vécu et d'un imaginaire. Elle crée un espace libre où des idéologies mais aussi des sentiments circulent librement entre authenticité commune et singulière à la fois. La littérature s'adresse à chacun en tant qu'individu particulier mais également à sa dimension d'être humain. Les œuvres littéraires expriment des réalités qui existent partout mais que chaque société interprète à sa manière (Abdallah-Pretceille, 1996).

C'est dire que la littérature est universelle puisqu'elle est lisible partout, mais en même temps singulière et individuelle puisqu'elle est enracinée dans sa propre culture dont elle exprime les spécificités. Cette double identité de la littérature lui permet de jouer un rôle indispensable dans l'acquisition de la compétence interculturelle : « pour l'enclenchement d'une pédagogie interculturelle, elle tient un rôle absolument singulier, irremplaçable, de communication, de partage, d'échange, au plus profond des appartenances culturelles et des intimités personnelles ». (Abdallah-Pretceille 1996, p 162).

Ainsi, l'interculturel « s'incarne dans la littérature précisément parce que celle-ci est présente partout et se multiplie toujours » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996, p 143). Elle permet un échange, un partage libre et enrichissant à tous les niveaux : culturel, social et humain d'une façon générale. Elle exprime tous les aspects de la vie des hommes avec ses vérités historiques, politiques et même quotidiennes. C'est une source inépuisable d'informations et de vérités malgré son caractère principalement imaginaire. La littérature est donc un patrimoine universel de l'humanité, un héritage commun, et l'enseignement de cette discipline ouvre les portes à un partage humain de l'universel dans ses particularités et ses diversités. La littérature étrangère fait partie de ce patrimoine, dont l'enseignement doit donner aux apprenants un accès direct. Pour franchir les frontières, et se positionner dans une perspective internationale, il faut dépasser la barrière de la langue (des œuvres étrangères) qui est décisive dans un tel processus. La nature universelle et singulière de la littérature lui permet d'offrir la possibilité de créer des liens unissant les différentes littératures. "Mettre en relief les liens qui unissent les littératures, c'est dresser des passerelles entre les cultures et, dans une classe de langue, créer un horizon d'attente propice à la lecture et à la découverte de l'autre." (Gruca, 2010). Les textes littéraires sont donc des espaces ouverts dans lesquels nous pouvons circuler et passer d'une culture à une autre. Les frontières disparaissent et laissent les esprits voyager et se rencontrer librement. Nous dirons même que le texte littéraire contient en lui-même une dimension interculturelle qui se traduit par cette double nature : "La littérature par delà les époques et les frontières, véhicule une part d'universalité qui s'inscrit dans la singularité des cultures." (Gruca, 2010).

La Littérature contient des éléments de fictions mettant en scène différents faits géographiques et temporels : des lieux, des personnages de différentes cultures

et coutumes. C'est en cela que le texte littéraire représente une passerelle idéale entre les cultures. Les textes parlent toujours d'autres textes et chaque histoire raconte toujours une histoire déjà racontée. Elle contient même des réalités du monde, mais ces réalités sont déformées par le prisme de chaque auteur. Le texte littéraire en effet véhicule et rassemblent les valeurs d'une société, d'un groupe de personnes. En cela il est porteur de signes qu'il s'agit de déchiffrer. Voilà pourquoi, il faut à notre avis le travailler avec une approche interculturelle et pourquoi il est nécessaire de ne pas s'arrêter à l'analyse superficielle de ces textes mais plutôt les travailler en profondeur pour mieux lire et comprendre ces signes.

Enfin, le texte littéraire est sans cesse nouveau, réinterprété, réinventé, chaque fois qu'il est lu. Le lecteur fait toujours preuve d'imagination et fait ainsi évoluer sa version du texte. La littérature fait appel à l'imagination et à la création. Lire un texte est un processus de recréation. "L'identité culturelle d'une œuvre littéraire n'est donc pas une propriété qui, tel un gisement, résiderait a priori dans son énoncé." (Derive, 2008).

En somme, les textes littéraires sont uniques en termes d'enseignement / apprentissage des langues vivantes et étrangères car « la littérature c'est la langue, un tissu de phrases et de mots, une chaire linguistique vivante et qui fonde l'humanité de l'homme ». (Pertceille, 1996, p 143)

### 3.5.3. Quels objectifs pour l'usage des textes littéraires dans l'approche interculturelle ?

Il est évident que dans l'enseignement des langues vivantes et étrangères les objectifs visés par l'utilisation des textes littéraires ont variés selon les méthodes utilisées et les périodes considérées. À l'époque où la littérature était dans sa période

de grandeur, jusque dans les années 1950, les méthodes de langues affichaient deux objectifs principaux : l'apprentissage linguistique, essentiellement acquis par la traduction, et la maîtrise de la grammaire. Il s'agissait d'une formation culturelle où la littérature représentait la Culture du pays avec un grand C. Par l'étude des grands œuvres littéraires en classe de langue, on cherchait à former des apprenants pour devenir une élite distinguée. L'interculturalité à cette époque n'était pas encore à l'ordre du jour.

Comme nous l'avons déjà vu, la littérature revient sur la scène de l'enseignement des langues dans les années 80 avec l'approche communicative. Le texte littéraire apparaît parmi les autres supports comme simple «document authentique » souvent sans aucune réflexion didactique ou méthodologique. Ce n'est qu'après avoir acquis les compétences linguistiques et atteint les niveaux avancés que l'apprenant se trouve confronté aux morceaux choisis des anthologies traditionnelles. « Paradoxalement, tout se passe comme si la fréquentation des textes des grands auteurs ne pouvait se mériter qu'après une longue fréquentation des textes fabriqués à des fins linguistiques et pédagogiques. » (Cuq, 2005). Les appels à une démocratisation des textes littéraires en les proposant depuis le niveau débutant et en choisissant des textes d'auteurs contemporains, et non pas des chef d'œuvres sacralisés de la grande littérature, fait écho à partir des années 1990 aux recherches menées pas Peytard, Goldstein et d'autres.

Avec les appels à une approche interculturelle dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères et vivantes lancés par le CECRL et les programmes officiels qui amènent les concepteurs de manuels vers d'autres voies, nous assistons à une sorte de révolution concernant l'exploitation du texte littéraire en classe de langue. Les didacticiens prêtent une attention croissante à la

problématique du texte littéraire afin de favoriser l'approche interculturelle revendiquée. Ils proposent des activités et des matériels pédagogiques de plus en plus élaborés pour l'utilisation du texte littéraire dans ses différents genres qu'il soit romanesque, poétique ou théâtral. Cependant, malgré la volonté de certains didacticiens d'exploiter les textes littéraires avec une telle approche on remarque depuis les années 1990 : « une distorsion importante entre les recherches et le matériel pédagogique » (Cuq, 2005). En effet en regardant de près les manuels de Français Langue Etrangère en guise d'exemple, nous remarquons malgré la présence des textes littéraires dans ces manuels et l'objectif interculturel annoncé, une absence d'activités qui mettraient en relief cette approche interculturelle dans l'étude des textes. C'est l'enseignant donc qui finalement se voit obligé de concevoir lui même des outils et des matériels pédagogiques adaptés. On remarque également que dans le choix des textes, les concepteurs des manuels s'éloignent de plus en plus des textes qui font partie des grandes œuvres classiques et opèrent leurs choix dans les textes des œuvres des auteurs contemporains qui permettent souvent de découvrir certains phénomènes et réalités de la société.

Les textes littéraires qui apparaissent dans les manuels de langues sont des extraits de romans, de textes poétiques ou des extraits de pièces de théâtre. Les activités proposées visent à éveiller chez l'apprenant un intérêt pour la littérature, en l'amenant vers une découverte de la beauté esthétique et la richesse d'une œuvre. Cela nous amène à penser que malgré les objectifs annoncés dans les programmes officiels, le changement par rapport aux objectifs des années 1950 n'est pas si important. Cependant, l'éventail des objectifs s'est quelque peu enrichi. L'étude des textes littéraires dans lesquels des aspects de la culture entrent en jeu, permet de développer la compétence culturelle et interculturelle de l'apprenant. En effet l'étude

des textes littéraires fait souvent place à plusieurs interprétations. Chaque apprenant interprète le texte en langue étrangère en fonction de sa propre culture d'origine et de ses références. Le texte littéraire mobilise des images qui renvoient à des mythes, des références, des aspects culturels propres au groupe dont l'auteur fait partie et où son œuvre est d'abord reçue. En cela, la culture de l'apprenant va être confrontée à la culture de l'Autre. C'est là qu'une approche interculturelle devrait être investie par l'enseignant et, même mieux, par les concepteurs des manuels. Les objectifs seraient ainsi d'amener les apprenants à reconnaître que d'autres cultures existent, d'amener les apprenants à recevoir la culture de l'Autre sans porter de jugement de valeur et, enfin, d'amener les apprenants à réfléchir à leur propre culture pour mieux la comprendre et l'appréhender. Ce fait permettra à l'apprenant de relativiser et de vivre une expérience interculturelle à travers le travail autour des textes littéraires. En fait, le but ultime de cette approche interculturelle dans ce contexte, à notre avis, ne se résume pas uniquement à faire passer un message linguistique mais surtout à la communication avec Autrui. La communication pour qu'elle soit réelle doit favoriser une entente et une tolérance qui devraient être la marque de nos nouvelles sociétés multiculturelles et multiethniques. Ainsi, l'approche interculturelle devrait couronner nos cours de langue pour créer la paix chez l'apprenant avec lui-même par l'effet miroir (le Soi) et la paix entre lui et Autrui par l'apprentissage de cette tolérance.

En choisissant un extrait littéraire de nature culturelle, l'enseignant pourrait aborder, suivant le contenu du texte, certains faits de société (racisme, pauvreté, habitudes,…) qui peuvent aider les apprenants à mieux les comprendre dans les deux cultures, celle de l'apprenant et celle du pays étranger. Il faut cependant se méfier car il existe un risque d'interprétations erronées dans la lecture et la réception d'un texte. Cuq nous met en garde concernant ce point : « la lecture d'un texte

littéraire peut fournir des contenus fort divers selon les lecteurs compte tenu de leurs expériences, de leur idéologie, de leur culture, voire même du contexte particulier de la lecture. » (Cuq, 2005). L'apprenant peut ainsi vivre un choc culturel si nous n'adoptons pas une approche interculturelle.

« En résumé, développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants : faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes « autres » en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations ». (Byram et coll., 2002, p 11).

### 3.5.4. En guise de conclusion

Ainsi, puisque les textes littéraires présentent une vision plurielle du monde et peuvent être vus comme des points de rencontres, il nous semble être une des voies de communication interculturelle les plus riches entre des sujets porteurs de différentes cultures.

Séoud en 1997, dans son ouvrage "Pour une didactique de la littérature", consacre un chapitre complet à la démarche interculturelle. D'après lui, à l'inverse de la confrontation directe, les textes littéraires « sont plus ouverts à l'expression de soi des apprenants, la didactique de la littérature permet incontestablement d'avoir des ressources plus grandes » (Séoud, 1997, p 157). Le texte littéraire est un des supports qui instaurent un espace pluriel et établissent une relation distanciée. Ainsi

cette diversité d'espaces possibles fait de la littérature un moyen de choix pour rencontrer l'autre, ainsi que la diversité des autres en classe de langue étrangère.

Pour Abdallah-Pretceille et Porcher (1996), le texte littéraire ne réduit pas l'humain à des caricatures et permet une relation particulière entre l'apprenant et la culture cible. Chaque texte littéraire est porteur d'éléments qui permettent de dévoiler une partie encore inconnue de l'autre. Cependant, ces textes sont loin d'être déterministes ou porteurs de jugement de valeur généralisant. L'apprenant / lecteur le découvre dans une démarche où plaisir de la lecture, regard esthétique se mêlent à la découverte, et où « la diversité est, par nature, polycentrique alors que la différence est duelle et se situe toujours sur le registre de l'inégalité » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996, p 158).

Ainsi, les textes littéraires devraient avoir toute leur place en didactique des langues, surtout actuellement où les sociétés sont de plus en plus multiples et les orientations officielles appellent à l'interculturalité. Puisque, la littérature permet de mieux se connaître soi-même et se découvrir en offrant la possibilité d'aller à la rencontre d'autres et de multiples identités, l'apprenant se construit un savoir-être à la fois dans la culture étrangère et dans sa propre culture. "Toute la littérature n'est-elle pas, en définitive, une tentative originale, de regarder l'autre, de le rencontrer et de l'appréhender dans son unicité ? Il faut repenser l'autre." (Chalier-Visuvalingam, 1996). Enfin, comme le remarque Todorov, la connaissance de l'Autre peut conduire à une transcendance nouvelle, fondée non sur le divin mais sur la sociabilité de l'homme et la pluralité des hommes.

# *Partie 4* – L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement de l'arabe langue étrangère



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

Notre objectif dans cette partie est de prendre l'exemple de l'enseignement de l'arabe langue étrangère pour illustrer les possibilités d'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères. Après, une présentation de la littérature arabe, nous donnons plusieurs exemples d'approches et d'exercices pouvant être proposés pour utiliser des textes de cette littérature. Enfin, nous présentons, également comme exemple d'utilisation des textes littéraires dans un contexte pédagogique pour l'arabe langue étrangère, une analyse de l'intégration de ces textes dans une revue pédagogique, la revue Midad.

## 4.1. Présentation de la littérature arabe

### 4.1.1. Introduction

La littérature est en quelque sorte un miroir reflétant la situation sociale, politique, culturelle et même spirituelle de l'époque à laquelle elle est produite. C'est le cas de la littérature arabe depuis ses débuts connus remontants à environ 150 ans avant la prédication de l'islam.

Nous désirons ici retracer l'histoire de cette littérature en essayant de mettre à jour en quoi elle est représentative de la culture arabe à travers les âges et, ainsi, en quoi elle peut être précieuse comme support en classe d'arabe langue étrangère et vivante.

Nous avons déjà montré plus haut que langue et littérature sont inséparables. Nous avons conclu que tel était le cas également pour langue et culture. Nous pouvons ainsi aisément admettre qu'il est difficile de prétendre maitriser une langue

indépendamment de sa culture. Selon les programmes du CECRL, enseigner / apprendre une langue sans sa culture n'est plus concevable.

Durant l'époque pré-islamique (avant la prédication de l'islam) la littérature, et plus précisément la poésie, ont joué un rôle important dans la société. « Literature has been an immensely influential force in society » (Allen, 2000, p 51). De plus c'est grâce à cette poésie, transmise d'abord oralement puis par écrit, qu'on a pu se faire une idée, bien que parfois incertaine, de la vie des gens qui ont parlé cette langue à cette époque. « La poésie était le conservatoire de la langue, la mémoire vivante des exploits et surtout des qualités d'une race ». (Bencheikh)

Toutefois, à cette époque, la littérature ne consistait pas en sa forme actuelle. Le mot "Adab" est utilisé actuellement pour désigner «la littérature au sens de : production écrite de textes de prose ou de poésie considérés pour leurs valeurs esthétique et culturelle. » (Toelle et Zakharia, 2003 , p 101) . Mais, ce concept n'a pas toujours été utilisé dans ce sens pendant la période classique qui couvre toute la littérature arabe jusqu'à la période moderne ou époque de la Nahda (XIX$^{e}$ siècle).

Classiquement "adab" désigne un concept définissant l' « adîb » comme « l'un des modèles majeurs de l'homo islamicus dans la cité » (Toelle et Zakharia, 2003, p 10), l'homme de cour, cultivé, occupant de hautes fonctions administratives, ainsi que les savoirs qu'il est censé maîtriser et la littérature qui lui donnera ces savoirs.

***Découpage en périodes historiques***

« La délimitation des périodes, dans l'histoire de la littérature arabe, s'est faite et continue souvent à se faire, non pas uniquement en fonction des évènements d'ordre culturel et sociologique, mais par référence à des évènements dynastiques ou historiques.» (Blachère, 1966, p 5). Ce découpage est contesté par différents

chercheurs tels que Régis Blachère ou Jamel Eddine Bencheikh. Par exemple, les chercheurs considèrent que la prédication de l'islam, entre environ 612 et 632 après J.-C, a provoqué un changement radical et « une cassure dans le développement de la littérature en langue arabe » (Blachère, 1980, p 83). Ce n'est en effet que 20 ans environ après la mort du prophète que la prédication du Coran et les changements subis par le monde arabe vont influencer la littérature arabe (Blachère, 1980, p 38).

Nous conservons toutefois, pour la littérature classique, ce découpage en périodes en nous basant largement pour notre présentation de la littérature arabe sur l'ouvrage de Toelle et Zakharia "A la découverte de la littérature arabe" publié en 2003. Les auteurs identifient deux grandes périodes : la littérature classique et la littérature moderne. Concernant la période classique, deux zones géographiques sont isolées : celle de l'orient musulman et celle de l'occident musulman.

Nous débutons notre présentation par l'orient musulman pour lequel Toelle et Zakharia donnent cinq subdivisions. Nous présenterons ensuite l'occident musulman, puis la période allant du XVIe siècle au XIXe siècle et enfin la période moderne débutant au début du XIXe siècle. Concernant cette période moderne, nous nous inspirerons de l'article qu'Elisabeth Vauthier a rédigé pour l'Encyclopaedia Universalis.

#### 4.1.2. La période classique, l'orient musulman

##### *Subdivision 1 : De la jâhiliyya à la période abbâssîdes*

Il s'agit de la période pré-islamique qui se termine en 622. Elle concerne ainsi la littérature en Arabie entre 500 et 622. Notons que le terme jâhilyya, qui désigne cette période dans la tradition arabe, est assez controversé.



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

Cette période couvre tout ce qui précède l'islam. Il est important de signaler que pour les théologiens comme pour les hommes de lettres cette période est « le berceau de la langue arabe la plus pure et un réservoir exemplaire de poésie, de grammaire et de lexicologie » (Toelle et Zakaria, 2003, p 26). Le patrimoine littéraire de cette période est essentiellement poétique. La « quasîda » monorime est l'œuvre la plus représentative avec les grands odes (ou « al-mu 'allaqât »).

***Subdivision 2 : La période de l'islam naissant.***

Il s'agit de la période allant de 622 à 661, date de l'arrivé au pouvoir des Umayyades. C'est la période de la fondation de l'islam par le prophète Mohammad qui se distingue par de multiples conquêtes militaires. Puis il y aura le règne des quatre califes qui se sont succédés au pouvoir après la disparition du prophète. Cette période est idéalisée et considérée comme l'âge d'or dans la mémoire collective. Au point de vue de la littérature, cette « période de l'islam naissant apparait comme un période de latence, malgré certaines productions, principalement littéraires » (Toelle et Zakharia, 2003, p 27).

***Subdivision 3 : La période des Umayyades.***

Cette période commence en 661 et se termine en 750, date de l'arrivée au pouvoir des Abbassides. C'est à cette époque que la recension de la poésie pré-islamique débute. Cette période voit naître de nouveaux genres littéraires, notamment le poème de « ghazal » et germer la prose littéraire. Les grandes villes comme Damas et Hijâz deviennent les centres de la production littéraire et des activités culturelles (Toelle et Zakharia 2003).

***Subdivision 4 : La période abbasside.***

Cette période concerne les années 750 à 1258, date de la prise de Bagdad par les Mongols. L'année 756 correspond à la fondation de la dynastie ‘Umayyade à Cordoue. On peut subdiviser cette période en quatre sous-périodes :

*- La première sous-période abbasside : de 750 à 847.*

847 correspond à la date de l’arrivée au pouvoir du calife al-Mutawakkil (mort en 861). Le centre de la vie littéraire pendant cette période se trouve en Irak, surtout dans des villes telles que BaSraa, koofa et la capitale Bagdad. Cette période est marquée par un développement de la vie culturelle citadine qui se fait en lien avec le monde bédouin. C'est également l'époque où les philologues et grammairiens cherchent à collecter auprès des bédouins leurs connaissances en poésie.

*- La deuxième sous-période abbasside : 847 à 945.*

Bagdad garde sa place de centre de la vie culturelle mais est concurrencée par la ville de Samurra que le calife a pris pour capitale. Avec la contestation du modèle poétique traditionnel, de nouveaux genres ont vu le jour avec les florales (zahiriyyât, nawriyyât). D'autres genres ont connus un renouvellement comme la satire ou le thrène avec ibn al-rûmî (mort vers 896). Ce qui marque la prose à cette période c’est Le concept d'Adab qui fut refondé par al-jâHiZ et ibn qutayba. Il désigne ainsi aussi l’historiographie. Les auteurs relatent l’histoire des conquêtes musulmanes, mais également l’histoire universelle comme le fait al-Tabarî (mort en 923), considéré comme le fondateur de l’exégèse coranique.

*- La troisième sous-période abbasside : de 945 à 1055*

1055 est la date de l’entrée à Bagdad des forces de saljûqîdes, une dynastie turque sunnite. Cette période est marquée par l’influence des Buyîdes (dynastie



*Mokh, Hilda. L’exploitation des textes littéraires dans l’enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

ch'îte originaire du plateau iranien). Le pouvoir est éclaté créant plusieurs centres culturels : Bagdad n'est plus le seul, il y a Rayy sous le pouvoir des Buyîdes, Alep sous le pouvoir des Hamdânîde et le Caire sous le pouvoir d'un calife fatimide d'origine 'ismaillîsm (une branche du shî'îsm). Ainsi, avec l'importance des Buyides et des Fatimides, la culture a cet époque est marquée par une influence du shi'îsm. Les poètes composent sur de nouveaux thèmes, tel que l'amitié. Des poèmes didactiques très longs parfois voient le jour. Mais d'une manière générale la poésie en orient ne connait pas une grande évolution, malgré des poètes de grande renommée tel que abû firâs al-Hamadânî (mort en 968).

Dans le champ de la prose, des genres nouveaux, qui vont connaitre un grand succès, émergent, tel que al-maqâmât (de la prose rimée et rythmée) pour ne citer qu'un exemple. C'est l'époque qui marque un « tournant à partir duquel la prose rimée et rythmée s'impose comme le modèle de l'écriture et du style ». (Toelle et Zakaria, 2003).

*- La quatrième sous-période abbasside : de 1055 à 1258*

1258 est la date de la prise de Bagdad par les Mongols. Les troubles politiques sont nombreux mais l'activité culturelle est importante. A Bagdad la madrasa al-niZâmyya fut fondée par niZâm al-mulk (mort en 1092), un visîr saljûqîde. L'enseignement des sciences de la religion est désormais placé sous l'autorité du pouvoir.

La littérature arabe souffre à cause de l'apparition d'autres littératures telles que la littérature turque et la littérature persane. Son déclin, commencé à l'époque précédente, confirme le reflux la littérature « adab » et dans un sens plus large, de la culture. « Des auteurs à visée encyclopédiste […] cherchent à ralentir son



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

effritement, proposant des synthèses de ce qui, dans les livres de leurs prédécesseurs leur semble devoir être conservé » (Toelle et Zakaria, 2003, p 32). L'innovation en prose c'est « l'affirmation d'une orientation introspective » (Toelle et Zakaria, 2003 p. 32). usâmaa ibn munqiZ (mort en 1188) dans kitâb al-i 'tibâr (l'instruction par l'exemple) nous livre dans sa vieillesse des leçons de vie, les faits marquant de son temps dans le seul ouvrage entièrement autobiographique que l'on connait de cette époque.

La poésie s'essouffle malgré les efforts de certains poètes pour la maintenir en vie. On retiendra l'exemple d'ibn al-fâriD, poète mystique (mort en 1235) qui compose des poèmes d'amour célébrant Dieux.

***Subdivision 5 : de 1258 et 1516***

A cette époque, les différents pouvoirs non arabes se désintéressent de la littérature en langue arabe. Celle-ci survit en Egypte et en Syrie. Le Caire devient le centre de production. Quand les Mongoles envahissent Bagdad, la ville est dévastée, toutefois ce qui nous reste du patrimoine et des manuscrits de cet époque est plus important que ce qui nous reste des époques précédentes. En effe l'oralité était en train de décliner : bien que la transmission orale reste valorisée. « L'écriture devient dorénavant le principal vecteur de transmission de la culture des savants ». (Toelle et Zakharia, 2003, p 35).

Pour la prose la tendance de l'époque précédente continue avec ses deux caractéristiques majeures, c'est-à-dire « l'encyclopédisme et les ouvrages monumentaux » (Toelle et Zakharia, 2003, p 35).

La poésie, elle, qui a perdu ses fonctions, continue à se populariser. De plus le mécénat a changé : il ne permet plus aux poètes tel que al-mutanabbî appartenant

à la classe populaire de « ‘âmma » de devenir poète de métier et de faire partie de la classe de l'élite « khâSSa » grâce à leur talent. Cette popularisation de la poésie entraine de « nouvelles formes poétiques inspirées en partie de la poésie andalouse ». (Toelle et Zakharia, 2003, p 35).

Cela ne veut pas dire la disparition de la poésie savante qui continue d'exister. Les poètes « infligent des contraintes, abusent des figures des discours, recherchent l'allégorie », (Toelle et Zakharia, 2003, p 35). Toutefois certains poètes font preuve d'une certaine créativité et échappent à cet « appauvrissement de l'inspiration ». (Toelle et Zakharia, 2003, p 35).

### 4.1.3. La période classique, l'occident musulman

‘abd al-raHmân 1er (mort en 788), après la prise du pouvoir par les “abbaasiid”, fonde la dynastie «Umayyade de Cordoue » en 765. Nous savons que celle-ci tombera en 1031 laissant place à la période des mulûk al-Tawâ'if (les petites principautés). Ensuite en 1092, l'Espagne musulmane est reprise par les Almoravides, puis par les Almohdes, avant que la domination islamique prenne fin en 1492, avec la chute du royaume de Grenade.

La littérature de cet occident-musulman se divise en deux grandes périodes.

La première période dure jusqu'en 1092 et est surtout andalouse. Durant cette première période, « quoique les germes d'une littérature locale soient présents dans certaines œuvres, la culture andalouse garde […] des liens étroites avec l'Orient » (Toelle et Zakharia, 2003, p 37). Ce n'est qu'à partir du XIe siècle que la poésie andalouse « acquiert une identité spécifique » (Toelle et Zakharia, 2003, p 38). On peut noter que concernant les sciences religieuses c'est au XIIIe siècle que la



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

madrasa Murcie fut fondée. L'œuvre de ramâdî (mort en 1013) confirme la naissance du «muwashshaHât», art poétique andalous.

La deuxième période est celle pendant laquelle les destins de l'Andalous, du Maghreb (partie occidentale de l'Afrique du nord) et de l'ifrîqyaa (partie orientale de l'Afrique du nord) se croisent (Toelle et Zakharia, 2003). C'est aussi l'époque où la littérature est distancée par les sciences de la religion et les sciences en général. Durant cette deuxième période, à partir du XIe siècle, les Andalous cherchent à se distinguer des autres musulmans. Sur le plan culturel, les petites principautés « mulûk al-Tawâ'if » encouragent le développement de la littérature andalouse. Ainsi les poètes, les lettrés et les chanteurs ne cherchent plus leurs modèles en Orient : de nouveaux thèmes poétiques voient le jour. Les poètes décrivent la nature et leurs environnements luxueux.

Avec l'avancé des Almoravides, viendra s'ajouter le thème de la « déploration des royaumes anéanties » : les villes auparavant décrites comme des paradis « évoquent désormais des ruines ». (Toelle et Zakharia, 2003, p 39).

Jusqu'en 1492, beaucoup de personnalités politiques sont également connues comme poète. On peut citer « 'ibn zaydûn» (mort en 1071) qui laisse un recueil de poèmes ainsi que des épitres. A côté de la poésie de «muwashshaHât», on trouve également le « zajal », un genre poétique populaire mais qui ne connaitra pas le même succès que le premier.

En ce qui concerne la prose, comme pour l'orient musulman, l'occident musulman a connu des auteurs "encyclopédiques". Ils sont « une mémoire vivante de sa culture », tel qu' ibn Hayyân (mort en 1076). Les exemples de prose occidentale dans laquelle on peut retrouver des similitudes avec celle de l'Orient sont nombreux. Cela prouve que ces deux espaces ont partagé leur relation au monde.

La place que laisse Ibn Hazm (mort en 1064) l'auteur de Tawq al-Hamâma (le collier de la colombe), à la subjectivité « souligne le trait plus marqué dans la prose d'occident que celle de l'orient » (Toelle et Zakharia 2003, p. 41). On retrouve cela aussi chez les voyageurs dans la riHla (journal de route), les plus connus sont l'andalous Ibn Jubayr (mort en 1217) et le Maghribin Ibn baTûTa (mort en 1368 ?),

« Cet intérêt pour la subjectivité déborde la littérature, et l'introspection se reflète aussi dans les textes philosophiques » (Toelle et Zakharia 2003, p. 41). De la rencontre entre ces deux disciplines nait le livre curieux d' Ibn Tufayl (mort en 1186), Hayy Ibn YaqZân (Vivant Fils de Vigilant), Hayy le jeune nait sur une île déserte et élevé par un gazelle. Mais c'est Ibn khaldûn (mort en 1406) la plus importante figure de cette période, il est historien, sociologue et philosophe mais il est surtout connu pour son muaqddima (prolégomènes). (Toelle et Zakharia 2003).

#### 4.1.4. La période du XVIe au XVIIIe siècle

« Une littérature oubliée » (Toelle et Zakharia, 2003, p 183)

L'ensemble des troubles et des bouleversements politiques au cours de cette période, surtout « la mise en place d'un pouvoir turcophone, a eu des répercussions considérables et contradictoires sur la vie culturelle. Sous l'empire Ottoman, nous retrouvons les mêmes genres qu'auparavant mais aussi une stagnation au niveau de la poésie dans tout l'empire. Même si les genres classiques continuent d'être pratiqués, on ne témoigne pas de l'émergence des poètes de talent. Face à cette poésie savante peu innovante se développe une poésie populaire qui « perpétue la tradition du « zajal ».

On retrouve également cette stagnation des genres dans la prose, à part un petit nombre d'auteurs qui se distingue par leurs œuvres. Les ouvrages sont plutôt à

tendance encyclopédique : on trouve des dictionnaires bibliographiques et géographiques, des anthologies et des ouvrages historiques ou de culture générale. Le « saj ‘ » continue de dominer l’écriture. Par ailleurs, « la maqâmaa» née avec « al-hamadhâni» à la fin du Xe siècle est très prisé dans cette période. A côté de «maqâmaa», le genre « riHla » se maintient également. Les lettrés de la renaissance vont développer et transformer ces deux genres que sont la maqâmaa et la riHlaa.

### 4.1.5. La littérature arabe moderne : du XIX$^{e}$ siècle à nos jours

Une partie de l'article de l'Encyclopaedia Universalis intitulé "Arabe (Monde) – Littérature" a été rédigée par Elisabeth Vauthier. Nous nous sommes inspirés de cet article pour ce paragraphe.

On situe la naissance de la littérature arabe moderne au XIXe siècle. Il s'agit de l'époque où le monde arabe doit évoluer pour passer dans la modernité, sans toutefois renier ses traditions. Cette évolution va consister en un mouvement appelé "Nahda" ("renaissance"). Ce mouvement se développe tout d'abord au Liban puis en Egypte. C'est à cette époque qu'apparaissent dans le monde arabe, le roman et la nouvelle. C'est le moment aussi de l'évolution du terme "adab", que nous avons évoquée plus haut. Il y a également une modernisation de la langue arabe. La littérature et l'écriture en général sont moins réservées pour une élite et on enregistre une distribution et une volonté de toucher plus large.

Evidemment la question de la langue utilisée se pose. La modernisation entraine une utilisation plus importante du dialectal. Il est difficile dans un Roman de rendre les dialogues en littéral. Concernant cette question de la langue, Vauthier écrit : "La question peut difficilement être tranchée une fois pour toutes, mais avec l'échec



*Mokh, Hilda. L’exploitation des textes littéraires dans l’enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

du nationalisme arabe, les écrivains semblent désormais user sans complexe des ressources que leur offrent les dialectes et de ce que l'on désigne sous le nom d'arabe moyen (registre de communication intermédiaire entre littéral et dialectal, très présent dans les médias)." (Vauthier, Encycplopaedia Universalis).

Durant cette période la prose connait une certaine liberté pour se développer. Le poids de la tradition, comme c'est le cas pour la poésie par exemple, n'est en effet pas là pour entraver ce développement. On doit noter toutefois concernant cette prose, qu'il y a au départ des difficultés à s'éloigner des genres traditionnels et des influences étrangères.

On peut citer les romans de Najîb Mahfûz  pour témoigner de cette évolution du monde arabe. "Les personnages de Mahfuz sont exemplaires, sans être stéréotypés, et ils transmettent un message d'optimisme : le monde change et évolue vers d'avantage de respect pour la personne humaine (notamment pour la femme), vers une prise de conscience politique, vers une plus grande moralisation des relations sociales." (Vauthier, Encycplopaedia Universalis).

Le genre de la nouvelle très brève ("nouvelle-poème") fait également son apparition. Le réel y est représenté comme plus fragmenté, difficile à appréhender d'un seul regard. On retrouve ici des tendances propres au monde moderne. On peut dire que plusieurs voies sont nécessaires pour explorer la réalité. Le roman va également parfois mélanger la fiction et la réalité. Le lecteur y trouve ainsi un nouveau rôle : sa lecture doit être plus active afin de démêler les deux aspects.

Enfin, la poésie va également évoluer mais avec plus de difficultés. Cette difficile évolution peut s'expliquer par la grande valorisation dont elle était l'objet dans le passé. Ainsi, la réelle remise en cause de ses modes ne se fera que dans le courant du XXe siècle. C'est en effet dans les années 1950 que des poètes irakiens

vont adopter le vers libre et rompre avec les contraintes formelles de la rime et du mètre classiques.

Cette littérature moderne nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de notre travail de recherche. Elle présente en effet plusieurs caractéristiques qui la rendent une source précieuse, si ce n'est incontournable, en classe d'arabe langue étrangère.

Cette littérature est moderne mais ne nie pas son passé. Elle ne tombe pas non plus dans le piège de la sacralisation de ce passé ou de sa langue. « Depuis le siècle dernier, le visage de la littérature arabe a été profondément modifié par l'introduction de genres nouveaux, comme le théâtre et le roman, véritables greffes importées d'Europe. A travers eux sont exprimés des projets qui se sont voulus formateurs, novateurs, modernistes et progressistes. Ils ont exprimé tant une quête identitaire qu'un dessin de changement, par la reforme ou la révolution. Toutefois, pour que le discours dont ils étaient porteurs trouvât un écho qui les fit échapper à la marginalité [..] il importait que ces genres nouveaux tissent des liens leur permettant de gagner une image reconnue dans leurs propres sociétés». (Deheuvels, cité par Vauthier, 2007, p. 399). Ainsi, ces genres nouveaux dans la tradition littéraire arabe (le roman, le théâtre, la nouvelle et la nouvelle très courte) et fruits du contact entre intellectuels arabes et occidentaux, ont su s'imposer dans les sociétés arabes. Les écrivains étaient face au défi de « dépasser les images du passé véhiculées à travers la langue par le patrimoine dont s'est fait la mémoire, sans pour autant la nier ni perdre son identité ». (Vauthier 2007, p. 26).

De plus, cette littérature est très vite devenue « un vecteur incontournable de la vie culturelle » (Vauthier, 2007, p. 399).



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

La langue de cette littérature moderne est a considérer : « Un des grands enjeux des renouveaux littéraires réside dans la langue, modernisée, adaptée aux nouveaux besoins par les générations de littératures qui se sont succédées depuis le dix-neuvième siècle ». (Vauthier, 2007, p. 26). La littérature a suivi cette évolution mais tout en gardant « une certaine définition de l'être arabe, soucieuse de ne pas en réduire les possibilités expressives ». (Vauthier, 2007, p. 26).

Enfin, le trait général le plus important de cette littérature nous semble être le réalisme sans précédent dont elle fait preuve. Elle consiste au bout du compte en un vrai miroir de la vie dans les sociétés arabes sous tous ses aspects. « Le réalisme dépasse la conception limitée qui l'animait jusqu'à présent ». (Vauthier, 2007, p. 41). Nous voyons en cela un grand intérêt pour utiliser cette littérature en tant que support en classe d'arabe langue étrangère et vivante.



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

## 4.2. Exemple 1 : L'intégration des textes littéraires dans l'apprentissage de l'arabe LVE : une motivation pour la lecture ?

### 4.2.1. Introduction

La littérature est un « véritable laboratoire de langue » (Cuq, 2003, p 159) , c'est « un réservoir des possibles de la langue, un espace où la langue est travaillée et se travaille, à son contact l'apprenant peut-être sensibilisé à toutes les nuances et au pouvoir de la langue qui recrée le monde à l'infini. » (Cuq, 2003, p 159)

Elle est également « le lieu de croisement des culture et l'espace privilégié de l'interculturalité. » (Cuq, 2003, p 159)

La question essentielle que l'on doit poser quand il s'agit d'une lecture d'un texte littéraire réside dans le rapport entre la littérature et la lecture. Comment faut-il lire un texte littéraire ou existe-il une lecture que l'on peut spécifiquement qualifier de littéraire ? Dufays voit deux types de lecture littéraire, « fermée » et « ouverte », dont l'opposition correspond en grande partie à une évolution historique. Deux approches ségrégationniste et intégrationniste. La première consiste à étudier la littérature pour elle-même «tantôt en faisant l'exégèse minutieuse des œuvres particulières (études formelle, esthétique, stylistique…) tantôt en situant ces mêmes œuvres par rapport aux contextes littéraires qui les font signifier : l'évolution des courants des genres (cf. l'histoire littéraire traditionnelle) la vie des auteurs (études biographiques), les sources […] il s'agit ici de saisir le génie propre de la littérature […] chaque œuvre impose, d'une certaine manière, sa propre lecture. La deuxième, «l'approche intégrationniste », « affirme l'existence d'une lecture littéraire indépendante des

textes […], lecture plurielle : dès lors que la littérature se dissout dans la diversité des genres et des textes, il n'existe pas d'approches privilégiée pour la saisie des effets ; il faut au contraire tacher de situer les fonctionnements des œuvres dites littéraires selon des voies qui conviennent à tous les textes : la voie sémiotique, la voie sociologique, la voie psychanalytique, la voie intertextuelle; […] ces diverses lectures peuvent s'appliquer aussi bien à une bande dessinée ou à un récit de science-fiction qu'à une pièce de Racine » (Dufays et coll., 1996, p 69).

Nous voulons présenter maintenant le texte que nous avons choisi pour cet exemple de lecture d'un texte littéraire. Il s'agit d'un texte authentique et sans adaptation : Tawk Al-Hamama de Mouhammad Al-Maghout

Nous avons choisi ce texte pour plusieurs raisons : tout d'abord pour la qualité et le niveau de la langue qui correspond au niveau B2 (selon le classement du CECRL, 2001) qui n'est pas un niveau avancé, puis pour les éléments culturels qu'il contient. Ensuite pour sa dimension esthétique. Enfin parce que son auteur Al-Maghout est un poète et écrivain, qui a écrit des poèmes, des pièces de théâtre des scénarios et des essais exprimant de la colère face à la situation dans son pays, la Syrie, et dans le monde arabe en générale. C'est un écrivain engagé qui a toujours porté en lui les soucis et les espoirs de sa patrie. Et de qui le poète Abdellatif Laâbi, qui a traduit son recueil de poème « la joie n'est pas mon métier », a dit « Les cibles privilégiées [d'Al-Maghout] sont les tabous, qu'ils soient d'ordre politique, religieux ou sexuel. En cela, il reprend à son compte une tradition séculaire d'impertinence, qui n'a cessé de travailler en marge le corps de la culture arabe. »

Nous tenions à démontrer que même un texte littéraire d'un auteur comme Al-Maghout peut être accessible linguistiquement et sémantiquement pour des apprenants de ce niveau B2.

### 4.2.2. Le collier de la colombe

## Le collier de la colombe

*Al Maghout*

**طوق الحمامة**

**الماغوط**

هل يمكن يا حبيبتي أن يقتلني هؤلاء العرب إذا عرفوا في يوم من الأيّام أنّني لا أحبُّ إلا الشعر والموسيقى ولا أتأمّل إلا القمر والغيوم الهاربة في كلِّ اتجاه.

أو أنني كلّما استمعتُ إلى السيمفونيّة التاسعة لبتهوفن أخرج حافياً إلى

الشارع وأعانق المارَّة ودموعُ الفرح تفيض من عينيّ.

أو أنَّني كلما قرأتُ "المركب السكران" لرامبو، أندفِع لألقي بكل ما على مائدتي من طعام، وما في خزانتي من ثياب، وما في جيوبي من نقود

وأوراق ثبوتيّة من النافذة.

نعم فكلُّ شيء مُمكن ومُحتمل ومُتوقَّع من المحيط إلى الخليج، بل منذ رأيتهم يُغدِقون الرصاص بلا حساب بين عينيّ غزال مُتوسِّط أدركتُ أنَّهم لا يتورَّعون عن أيِّ شيء.

*Traduction :*

Oh ! ma bien aimée me tueraient-ils ces arabes si un jour ils apprennent que je n'aime que la poésie et la musique et que je ne contemple que la lune et les nuages qui fuient dans tous les sens

ou que chaque fois que j'écoute la neuvième symphonie de Beethoven je sors pieds nus dans la rue et j'embrasse les passants en pleurant des larmes de joie

ou que chaque fois que je lis « Le bateau ivre » de Rimbaud je me précipite pour jeter par la fenêtre tous ce qu'il y a comme nourriture sur ma table, comme vêtements dans mon armoire, comme argent dans mes poches et tous mes papiers d'identités.

Oui, car tout est possible, probable et attendu du golf à l'océan, j'ai même compris

depuis que je les ai vus généreusement tirer des balles entre les yeux d'une gazelle moyenne,

que rien ne les arrêterait.

### 4.2.3. Sensibilisation à la culture

Avec ce texte, la sensibilisation à la culture pourra, par exemple, consister en une présentation de la littérature contemporaine en Syrie, de ses auteurs les plus connus, de leurs œuvres et des soucis et objectifs qui animent cette littérature. Ensuite, il pourrait y avoir une présentation de l'auteur qui est un des premiers à avoir abandonné la voix traditionnelle de la poésie, ses formes et ses thèmes. Puis l'enseignant pourrait guider ensuite les apprenants dans leur découverte des éléments culturels présents dans le texte. Par exemple le titre du texte ; qui renvoie à l'œuvre d'Ibn Hazm, écrivain andalou du XIe siècle, qui porte le même titre. Ce choix de l'auteur Maghout d'emprunter le titre de cette œuvre majeure de la tradition arabe renvoi à de nombreuses significations pour lesquelles l'enseignant pourra proposer des pistes de recherche. D'autre part les aspects politiques et ceux concernant les droits de l'homme que l'auteur évoque tels que l'absence de liberté d'expression pourront être soulignés. Enfin, l'auteur crée également un pont entre la culture arabe et la culture occidentale en citant Beethoven et Rimbaud. Ce pont culturel pourra favoriser chez les apprenants la compréhension du texte sur le plan linguistique et culturel, de plus, il pourra constituer une source d'inspiration sur le plan interculturel.

Cette sensibilisation à la culture permettra à notre avis une plus grande curiosité de la part des apprenants et créera plus de motivation à la lecture de ce genre de texte de la littérature arabe.

### 4.2.4. Autonomie

Le développement de l'autonomie des apprenants consistera ici à leur donner les moyens linguistiques, les codes et les stéréotypes nécessaires à la

compréhension de ce texte. En fait, le choix de ce texte qui correspond à leur niveau sur le plan linguistique et lexical, leur permettra d'accroitre leur confiance en eux pour la lecture de ce type de texte.

En outre, dans l'approche choisie pour aborder ce texte en tant qu'enseignant, il faudrait veiller à ne pas imposer son interprétation du texte aux apprenants, mais à leur donner la possibilité de s'exprimer et de réagir et de reconstruire du sens à travers des lectures multiples. Cette démarche a pour but de leur offrir l'occasion de formuler leur pensée à l'oral et à l'écrit. Cela tendra à renforcer leur autonomie, leur maîtrise de la langue et pourra les inciter à la lecture.

Enfin, il ne faut pas oublier que ce texte littéraire va également fonctionner comme un modèle et une source d'inspiration pour les apprenants qui vont pouvoir aller vers d'autre lectures et pourquoi pas ainsi produire leurs propres textes.

### 4.2.5. Authenticité

Ce texte, malgré les quelques mots de vocabulaire ou éléments linguistiques que l'on devra peut-être expliquer pour certains, reste un texte accessible pour des apprenants de niveau B2 sans aucune adaptation. Il contient un lexique et une grammaire assez simple (comme par exemple: Rue / شارع, Jour /يوم, Armoire / خزانة, Ma bien aimée/حبيبتي). Il n y a pratiquement pas de tournure de phrase compliquée. La force de ce texte réside dans l'usage particulier de la langue, dans les images qui sont utilisées ainsi que dans l'émotion qu'il peut procurer de par sa sincérité et son réalisme. C'est un texte de prose très poétique. L'auteur exprime ses propres émotions et traduit ses pensés et ses croyances d'une manière artistique et noble. C'est là où l'authenticité de ce texte peut toucher les apprenants et provoquer chez eux des émotions, mais surtout des questionnements et des interprétations.

En fait, ce texte est le résultat d'une situation authentique : l'auteur mentionne d'une façon indirecte et avec beaucoup de subtilité la situation politique en Syrie et dans le monde arabe, tels que l'absence de liberté d'expression et artistique. C'est un témoignage historique de ce qui a pu se passer en Syrie et dans le monde arabe pendant cette période.

Un texte fabriqué, qui contiendra peut-être les mêmes éléments linguistiques et les mêmes informations que l'on voudrait transmettre, ne contiendra pas tous ces aspects du réel et d'authenticité. Il restera un texte artificiel, souvent banal et non convainquant. De plus, il ne pourra pas provoquer chez l'apprenant le même plaisir ni la même envie de lire. Si bien qu'un texte authentique non littéraire, manquera d'intemporalité et sera moins poétique. En effet, l'authenticité dans ce texte se manifeste également à un autre niveau : il évoque une situation humaine réelle qui peut être vrai dans toute société qui vit la même situation de répression à un moment de son histoire.

### 4.2.6. Dimension esthétique

On pourrait ici citer beaucoup d'exemple qui témoignent de cette dimension esthétique que ce soit dans l'usage des mots, dans les métaphores créées ou le style plus proche de la poésie que de la prose. Par exemple : dans l'usage du verbe « agdaka » dans l'énoncé "يغدقون الرصاص " qui signifie la générosité et que l'auteur utilise en opposition avec le mot balles « rasas » qui renvoie à la violence.

Par ailleurs, ce texte a un fort pouvoir évocateur. Il nous transporte. Rien qu'en lisant nous arrivons à imaginer les scènes : on voit par exemple l'auteur "sortir pieds nu dans les rues et embrasser les passants". Un autre exemple de la dimension esthétique se trouve dans l'emploi du mot "gazelle" plutôt que "citoyen".

Enfin, un trait marquant de cette dimension esthétique se manifeste par l'absence du ton moralisateur de l'auteur, il présente ses idées de façon non figée et il n'adopte jamais le rôle d'un donneur de leçon. Il est uniquement et pleinement présent par son âme traduite en mots et images.

En somme il nous semble qu'un des aspects cruciaux pour la motivation des apprenants lecteurs réside dans le fait que le texte évoque, sous une forme ou une autre, une réaction émotionnelle. Un dialogue s'installe entre le texte, le récepteur (l'apprenant) et l'auteur, renforçant, pour revenir à notre objectif, le courage, l'envie et la capacité de l'apprenant à se confronter à d'autres textes et à profiter pleinement de ses lectures.

### 4.2.7. Conclusion

Ces caractéristiques que nous avons pu relever sont, à notre avis, susceptibles de distinguer le texte littéraire d'autres types de textes non littéraires (bien qu'authentiques) – sensibilisation à la culture, vecteur d'autonomie, authenticité, dimension esthétique. Elles pourraient susciter chez l'apprenant une motivation pour la lecture. Mais, si ce postulat est admis et les textes littéraires peuvent et doivent faire partie des supports pédagogiques adoptés en classe de langue étrangère, les approches doivent tout de même être revisitées selon les objectifs, le public mais aussi le type et le genre du texte choisi. Ainsi l'innovation devrait s'opérer au niveau de ce que l'on fait du texte et comment on le fait. Ce qui nous semble primordial également c'est qu'il y ait un changement dans le rôle de l'enseignant au sein de ce processus de communication entre les apprenants et les textes. Il ne devrait plus être : « l'intermédiaire obligé […] Son rôle est plutôt de montrer comment et avec quels outils il est possible de reconstruire du sens à partir



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

d’un texte en langue étrangère. L’enseignant n’intervient pas en tant qu’intercesseur infaillible interprétant le texte pour l’apprenant ; il est chargé d’indiquer les chemins à suivre pour parvenir à cette réponse à propos du sens, que l’étudiant lui-même doit apporter.» (Albert et Souchon 2000, p 52).

Enfin, il nous semble que si ce pari du changement dans le rôle de l’enseignant et de l’adoption d’autres types d’approches plus adaptées est gagné, l’intégration des textes littéraires en classe de langue pourrait être une source privilégiée de motivation à la pratique de la lecture même en langue étrangère.

## 4.3. Exemple 2 : "A ma mère", Mahmoud Darwish.

Nous avons choisi de proposer pour ce deuxième exemple le texte très connu du poète palestinien Mahmoud Darwish intitulé "A ma mère". Il nous semble en effet être un très bon exemple pour tenter d'illustrer ce que pourrait être l'exploitation d'un texte littéraire en classe de langue arabe langue étrangère.

Ce texte est de la poésie. Ce genre est parfois réputé trop complexe pour être abordé en classe de langue étrangère car contenant trop de métaphores et étant parfois également trop abstrait. Cela peut s’avérer effectivement parfaitement vrai dans de nombreux cas de textes poétiques. C'est pour cette raison qu'il nous semble si important d'insister sur la question du choix des textes. De la justesse de cette sélection d'extrait ou de texte dépendent la faisabilité de l'exercice et sa réussite. En d'autres termes, le texte choisi doit être adapté au niveau des apprenants. Ici, à notre avis, ce texte de Mahmoud Darwish pourrait parfaitement convenir pour le niveau A2 (CECRL, 2001).

Nous donnons le texte en arabe puis sa traduction en français. Nous proposerons ensuite des exemples d'activités qui pourraient constituer une exploitation de ce texte en justifiant notre démarche.

**أحن إلى خبز أمي**

أحن إلى خبز أمي
.. وقهوة أمي
.. ولمسة أمي
وتكبُر في الطفولة
يوماً على صدر يوم
وأعشق عمري لأني
إذا مت،
أخجل من دمع أمي!

خذيني، إذا عدت يوماً
وشاحاً لهدبُك
وغطي عظامي بعشب
تعمد من طهركعبك
وشدي وثاقي .. بخصلة شعر
.. بخيط يلوح في ذيل ثوبك
ضعيني، إذا مارجعت
.. وقوداً بتنور نارك
وحبل غسيل على سطح دارك
لأني فقدت الوقوف
بدون صلاة نهارك
هرمت، فردي نجوم الطفولة
حتى أشارك صغار العصافير
درب الرجوع .. لعش انتظارك!



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

**A ma mère**

Je me languis du pain de ma mère
du café de ma mère
des caresses de ma mère
jour après jour
l'enfance grandit en moi
j'aime mon âge
car si je meurs
j'aurai honte des larmes de ma mère

Si un jour je reviens
fais de moi un pendentif à tes cils
recouvre mes os avec de l'herbe
qui se sera purifiée à l'eau bénite de tes chevilles
attache-moi avec une natte de tes cheveux
avec un fil de la traîne de ta robe
peut-être deviendrai-je un dieu
oui un dieu
si je parviens à toucher le fond de ton cœur

Si je reviens
mets-moi ainsi qu'une brassée de bois dans ton four
fais de moi une corde à linge sur la terrasse de ta maison
car je ne peux plus me lever
quand tu ne fais pas ta prière du jour

j'ai vieilli
rends-moi la constellation de l'enfance
que je puisse emprunter avec les petits oiseaux
la voie du retour
au nid de ton attente



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

Ce texte de Mahmoud Darwish peut être approché en travaillant sur ses qualités culturelles, interculturelles, linguistiques et esthétiques.

*Les qualités d'ordre culturel :*

D'une façon générale, ce texte va exposer les apprenants au domaine de la poésie arabe moderne. Plus précisément, il permet de constater un renouvellement dans la poésie arabe aussi bien au niveau de la forme que du fond.

L'auteur est une figure incontournable de la culture arabe. Il fait parti des intellectuels et des poètes engagés dans le monde arabe.

Ce texte aborde la cause palestinienne, une cause majeure dans le monde arabe, à laquelle il nous semble qu'un apprenant d'arabe langue étrangère doit être exposé.

Enfin, il est chargé d'images de la vie quotidienne dans la société arabe populaire, images par exemple de la place qu'occupe la mère et la relation de celle-ci avec ses enfants.

*Les qualités d'ordre interculturel :*

Les thèmes abordés dans ce texte sont résolument universels : l'enfance, l'exil, la relation mère-enfant, la nostalgie, la guerre et ses conséquences. Ainsi, ce poème va parler à tout apprenant quel que soit sa culture d'origine.

*Les qualités linguistiques (pour le niveau choisi) :*

On trouve dans ce texte un vocabulaire simple, mais riche, correspondant à la vie de tous les jours. Le lexique sera enrichi et par conséquent la communication sera favorisée.

Par ailleurs, la syntaxe n'est pas très complexe et la grammaire reste abordable.

*Les qualités esthétiques :*

Evidemment, le choix des mots est fondamental. De plus, les images utilisées sont très évocatrices et émotionnellement très fortes malgré leur simplicité. Il s'agit d'un texte chargé d'émotion et touchant. Les rimes et la musicalité entrainent un grand plaisir à le lire ou à l'écouter, voire même à en retenir une partie par cœur.

Dans le cadre de l'utilisation de ce texte dans un cours de langue arabe, les objectifs visés pourraient correspondre à l'acquisition des compétences suivantes :

- La compréhension orale
- La compréhension écrite
- L'expression orale
- L'expression écrite
- La compétence culturelle
- La compétence interculturelle
- L'autonomie
- L'esprit critique
- La capacité à distinguer le réel de la fiction

Les activités auxquelles nous pensons pourraient se répartir en trois phases :

- Une phase préliminaire, précédent le travail en classe.
- Une phase collective en classe.
- Une phase finale, après le travail en classe.

Le matériel nécessaire

- L'extrait du poème.
- Liste du vocabulaire nouveau et des expressions nouvelles
- Un diaporama présentant des informations sur l'auteur ainsi qu'un bref historique de la cause palestinienne.
- Accès à internet. (à défaut possibilité de vidéo-projection)

**Phase préliminaire :**



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

La phase préliminaire pourrait correspondre ici en une recherche d'informations sur la poésie arabe moderne, sur le poète Mahmoud Darwish et en la réalisation d'un petit historique de la cause palestinienne. Il s'agira également de lire l'extrait choisi et de le préparer en s'aidant de la liste du vocabulaire et des expressions que l'enseignant aura déterminée en fonction des connaissances des apprenants. On peut, pour favoriser l'assimilation de ces nouveaux éléments, prévoir également des exercices les utilisant de façon à ce qu'un autre exemple de contexte puisse être montré.

Notre objectif principal avec ces activité (que les apprenants peuvent, d'ailleurs, choisir de faire individuellement ou en petit groupe de deux ou trois), est de former progressivement les apprenants à l'autonomie. Nous pouvons en effet favoriser cette acquisition avec ce type d'exercice, mais également en les encouragent et leur fournissant l'aide nécessaire. L'autonomie a toujours été une compétence souhaitée et visée, mais elle l'est encore plus aujourd'hui dans un monde plus ouvert et où les cadres ont tendance à se faire moins présents. Ainsi, il nous semble difficilement envisageable, en tant qu'enseignant, de former de jeunes assistés, incapables d'accomplir des tâches qui demande un engagement personnel, de l'organisation et également un certain intérêt pour être correctement réalisées. Ce genre de travaux va également requérir un engagement de la part des apprenants et ainsi les responsabiliser. Les apprenants deviennent des participants actifs à la conception du cours et plus généralement dans le processus d'apprentissage / enseignement.
Cette compétence d'autonomie doit, à notre avis, systématiquement faire partie du savoir-faire des apprenants.

**Phase d'action collective en classe :**

Dans la phase active, en classe, nous cherchons à motiver les apprenants, à susciter leur intérêt et à les engager dans des activités collectives et interactives.

Nous pourrions par exemple commencer par diffuser la chanson du chanteur Marcel Khalifa avec une brève présentation du chanteur : Khalifa est un chanteur et compositeur libanais renommé et engagé qui défend la cause palestinienne. Il a notamment chanté beaucoup de poèmes de Mahmoud Darwish. A notre avis, un usage à bon escient des moyens technologiques (les classes de langues s'y prêtent parfaitement) est une bonne façon de susciter l'attention des apprenants et de les motiver. Evidemment, ce type d'activité va bien sûr permettre également une sensibilisation à la langue.

Ce support musical a pour but d'éveiller la curiosité des apprenants mais permettra également d'intégrer plus d'éléments culturels et de rendre l'ambiance de la classe un peu plus accueillante, même si la chanson en question est plutôt triste. Cette question de l'ambiance en classe est importante et peut s'avérer un facteur favorisant l'enseignement / apprentissage.

Ensuite, une deuxième phase pourrait constituer en différents types d'activités visant à s'assurer que les apprenants ont bien intégré les éléments culturels au programme de cette séance : ceux concernant l'auteur, ceux concernant la cause palestinienne et ceux, également, correspondant aux caractéristiques importantes de la poésie moderne (surtout engagée). Il pourrait s'agir ici d'activités individuelles ou en petit groupe.

Ces informations doivent être fournies par les apprenants, à partir de leurs travaux de préparation, mais l'enseignant a bien sûr tout de même son rôle à jouer. Il devra

s’assurer que les informations en question semblent bien être en train de s'acquérir par l'intermédiaire d'un travail interactif de la part des apprenants. L'enseignant pourra ainsi peut-être parfois intervenir, pour favoriser le processus, à l'aide d'un diaporama permettant de mettre en avant certaines questions et contenant aussi quelques idées importantes. Ainsi, de façon très importante, l'enseignant n’est plus le centre de ce qu'il se passe dans la classe : il n’est plus la seule source de savoir. Il va être l'organisateur des activités. C’est lui qui planifie le travail, fixe les objectifs et s'assure de l’acquisition des points essentiels.

Une fois cette étape est terminée, nous pouvons passer aux activités autour de l’extrait:

Plusieurs types d’activités sont adoptables, néanmoins nous conseillons à cette étape un travail collectif en petits groupes. L’enseignant passe d’un groupe à un autre pour aider, répondre aux questions et veiller au bon déroulement de l’activité. On pourrait demander par exemple :

En groupe,

- Trouvez les sujets abordés par cet extrait et sortez du texte des éléments justifiant vos réponses
- Observez le choix du vocabulaire, des expressions, d’un usage particulier d’un mot ou d’une expression, les personnages, leurs caractéristiques, l’espace, le temps…

En groupe les apprenants vont travailler sur ces sujets. L’enseignant prépare sa liste de sujets et sa liste de questions, par lesquelles il va guider les apprenants dans leur tâche si besoin.

Voici quelques exemples concrets de sujets :

-La relation mère enfant dans le monde arabe et surtout dans l'environnement décrit ici par le poète, avec des mots simples de la vie de tous les jours

- La vie quotidienne à la campagne palestinienne avant 48

وقود ، تنور، خبز ، قهوة، حبل غسيل، صغار العصافير، سطح

-L'exil, l'enfance et la nostalgie

هرمت، عش، نجوم الطفولة ، أحن ، درب الرجوع ، الطفولة، عش انتظار، أخجل.

أحن، أحن، أحن

-La relation entre le poète et sa mère

قهوة أمي، خبز أمي، لمسة أمي، عش انتظارك

أعشق عمري لاني اذا مت أخجل من دمع امي

- Un message d'espérance

اشارك صغار العصافير درب الرجوع

أعشق عمري

درب الرجوع

Ce type d'activité va favoriser aussi bien les compétences d'expression écrite et orale que les compétences culturelle et interculturelle. Les discussions en groupes ensuite entre les groupes et avec l'enseignant dans un environnement interactif qui va permettre aux apprenants de s'exprimer librement. Surtout qu'un texte littéraire supporte plusieurs lectures, les apprenants parfois nous étonnent par leurs lectures du texte et leur façon d'analyser les personnages les images et les symboles.

Les apprenants vont ainsi acquérir entre autres des mots de la vie de tous les jours mais dans un contexte plus intéressant et surtout plus authentique, avec une esthétique et un style.

En guise d'exemples les mots pain, café, jour etc… خبز قهوة غسيل طيور يوم أمي درب رجوع

Au niveau de la grammaire nous pouvons voir comment donner un ordre à partir d'un travail sur les impératifs à partir des verbes du texte, par exemple :

ضعيني

فردي

خذيني

غطي

Nous pouvons également aborder l'aspect esthétique :

Les images, le choix des mots, la musicalité :

ضعيني وقودا بتنور نارك

أحن إلى خبز امي وقهوة أمي

عش انتظارك

Au total, avec l'exploitation de ce genre d'extrait en classe de langue on peut :

- Mettre l'apprenant dans un contexte plutôt authentique
- Ouvrir une fenêtre sur les détails de la vie quotidienne des gens qui parlent la langue cible
- Utiliser un document plus motivant pour les apprenants
- Aborder des sujets universels et humains, qui peuvent se rencontrer partout et concerner toute personne.
- Obtenir l'effet miroir qui renvoi l'apprenant à sa propre image et à sa propre histoire, mais aussi à sa propre façon de voir ce genre de sujets (l'enfance perdue, l'exil, la relation avec la mère).
- Obtenir une invitation à réexaminer les préjugés et les stéréotypes concernant des thèmes tels que l'exil, la guerre ou l'immigration.

- Obtenir une sensibilisation à notre propre histoire et à notre propre contexte, et se rendre compte de cela
- Apprendre un point de grammaire dans un contexte intéressant (plutôt que des phrases isolées et des exemples sur l'usage de l'impératif).
- Maitriser des mots courants du lexique et savoir les utiliser correctement

Nous atteignons ces objectifs tout en renforçant chez l'apprenant l'esprit critique, l'autonomie et la différenciation entre réel et fiction. Il est donc question de savoirs et de savoir-faire.

L'acquisition de la compétence interculturelle prend toute sa place en exposant les apprenants à un contexte authentique et en les guidant dans leurs réflexions sur les autres, leur relation avec eux mais également leur regard sur leur propre culture et leur façon de concevoir le monde.

Car dans cet extrait le poète chante des sujets qui relèvent du domaine de l'universel et de l'humain avec une attention particulière pour le côté esthétique. Il nous transmet ses sentiments. Il exprime sa douleur, sa nostalgie et une sorte d'espérance. Il raconte avec des mots extrêmement simples et symboliques sa vie, sa relation avec sa mère et son exil. On pourrait dire ici qu'il s'agit d'un apprentissage socioculturel sans que trop de "leçons" soient données.

De plus en adaptant des activités comme celles proposées ici, l'enseignant n'est plus le seul détendeur de savoir et par la même l'apprenant n'est plus passif et récepteur. Il devient également acteur.

Voilà un exemple de ce que peut être l'exploitation d'un extrait de poésie en tant que support de langue arabe langue étrangère et vivante. C'est un espace ouvert ou langue culture, plaisir se déploient. Un espace qui permet de marier tous

ces objectifs tout en attisant la curiosité des apprenants pour la découverte de la culture de la langue cible.

C'est également l'occasion de s'observer soi-même, examiner ses idées, sa façon de voir le monde. Il s'agit ici de l'effet miroir qui nous renvoi à nous-même et nous renseigne sur nos interactions avec l'autre, le différent, sans pour autant vivre des conflits externes ou même internes.

## 4.4. Exemple 3 : Radwaa 'Aashoor

Nous présentons ici un exemple d'utilisation d'un extrait de roman. Le texte en question fait partie d'une œuvre de la romancière égyptienne radwaa 'aashoor de son roman « Faraj » 2008, *dâr al-shurûq* . (l'extrait et sa traduction sont donnés à la fin de ce chapitre).

Nous désirions ici faire une démonstration concrète de l'exploitation en classe d'arabe langue étrangère et vivante d'un extrait d'un romain contemporain.

raDwa 'âshûr (née en 1946) est professeur de littérature à l'Université de Aïn-Chams (Egypte) mais est surtout connue comme écrivain. Elle a publié plusieurs romans, dont une trilogie historique, *Grenade* (première partie, *dâr al-hilâl*, 1995). Elle est connue pour son engagement politique aux côtés des Palestiniens entre autres, mais également en tant que membre du mouvement du 9 Mars qui revendiquait l'indépendance des universités égyptiennes de la mainmise par le régime.

Nous détaillons ici les points qui nous semble faire de cet extrait un bon texte littéraire pour un exercice en classe d'arabe langue étrangère et justifie notre choix. Ces points sont d'ordre linguistique, culturel, interculturel et esthétique.

*Linguistiquement :*

Cet extrait ne présente pas de difficultés linguistiques majeures, ni sur le plan du lexique, ni grammaticalement, ni finalement sur le plan syntaxique. Les tournures de phrases ne sont pas complexes. Ainsi, pour des apprenants de niveau intermédiaire, cet extrait ne présente pas de difficulté qui pourrait empêcher la compréhension des apprenants, gêner leurs interactions avec ce texte ou même contrarier des activités d'analyse et d'interprétation.

La longueur de l'extrait permet un travail conséquent qui permettra de mettre en évidence différentes lectures et interprétations possibles. Enfin, cet extrait forme une unité compréhensible sans forcément devoir lire le texte intégral.

*Culturellement :*

L'extrait choisi présente plusieurs points intéressants d'ordre culturel. Ainsi pourront être abordés à ce niveau : l'historique de la guerre de 56 ; 'abd al-nâSer, le président égyptien qui a joué un rôle important non seulement dans l'histoire de l'Egypte mais également dans l'histoire du monde arabe en général ; l'histoire des colonisations entreprises par la France ; la découverte d'une des figures de la littérature féminine du monde arabe actuellement, raDwa 'âshûr, qui est également un écrivain engagé.

*Interculturellement :*



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

Nous rencontrons ici les stéréotypes, les préjugés et inversement l'importance de l'ouverture vers l'autre ou l'étranger. Cet extrait peut amener les apprenants à réaliser éventuellement leurs propres préjugés, leur manière de concevoir l'autre et de le juger parfois sans prendre le temps de réfléchir aux différences possibles malgré l'appartenance à un même pays. A notre avis, un grand intérêt de cet extrait est que ce type d'idée va pouvoir passer sans forcément requérir une intervention directe de l'enseignant ou d'une autre autorité.

Les apprenants font face aux questionnements de la petite fille qui subit une discrimination à l'école de la part d'une camarade, pourtant tout à fait comme elle. Ce type de sujet concernant l'école a de bonne chance de toucher les apprenants, que cela soit le résultat d'une identification avec la petite fille ou avec sa camarade. On voit ici que le texte peut renvoyer les apprenants à eux-mêmes : l'effet miroir peut ici fonctionner. Il nous semble que tout cela peut être obtenu avec un dialogue simple et des mots touchants sans qu'il y ait pour autant beaucoup d'images ou de figures de style.

*Esthétique :*

Nous avons ici un document authentique qui va mettre les apprenants tout d'abord face à un dialogue naïf entre deux petites filles à l'école primaire puis face à une conversation entre la petite fille et sa mère. L'enseignant devrait ici donner l'exemple, guider les apprenants dans leur recherches de la vérité sans trop s'imposer le laisser réfléchir par eux même. Il nous semble difficile qu'un texte fabriqué puisse avoir le même impact sur l'apprenant. L'extrait, qui n'est pourtant pas long, contient tous les éléments du roman, les personnages, le temps, l'espace, les

dialogues et la partie narrative. De plus malgré son extrême réalisme, c'est un travail de fiction ce qui va permettre une différenciation entre réel et fiction.

Il nous semble vraiment possible de travailler les 6 compétences à partir d'un tel extrait, où se marient simplicité et profondeur.

Nous préconiserions pour le travail sur un tel extrait d'avoir, comme pour le texte poétique présenté au point 4.3, trois phases de travail (avant, pendant et après).

Sans entrer dans trop de détails d'ordre pratique et pédagogiques, nous souhaiterions seulement souligner l'importance du travail de préparation en amont par l'enseignant d'une part et les apprenants d'autre part pour ce genre de document. Un tel travail va permettre une participation plus active, plus créative et plus raisonnée en classe. Il va favoriser le travail en groupe et l'interaction apprenant / apprenant et apprenant / enseignant.

Les tâches retenues face à ce document, avant, pendant et après le travail en classe devront favoriser l'acquisition de différentes compétences : compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites, compétences culturelle et interculturelle.

Un exemple d'activité proposée à réaliser après la classe pourrait être : imaginez le dialogue si la mère a une personnalité différente. Ou imaginez une autre fin à cet extrait. Ou encore, rédigez un texte sur une histoire d'enfance qui vous a marqué et qui ressemble à celle présentée dans cet extrait. Pendant la phase collective en classe on pourra travailler sur leurs interprétations et lectures. On prendra soin de laisser aux apprenants la liberté d'exprimer leurs idées, interprétations et lectures sans interférer d'une manière directe. L'objectif est ici

d’améliorer leur capacité de communication et de compréhension, mais pas seulement au niveau linguistique. Il s'agit également d'attiser leur curiosité, leur créativité, de les motiver et de les accompagner dans une démarche personnelle de découverte de l’autre pour mieux discerner le soi. D'une façon générale, le but de ce genre d'exercice sera que les apprenants acquièrent une compétence interculturelle indispensable à l’heure actuelle où le métissage culturel est un des plus importants traits marquants des sociétés modernes.

كنت في التاسعة من عمري عندما قالت زميلة لي عنّ لها فجأة أن تفعّل حماستها الوطنية : أنت أمك فرنسيّة. فرنسا ضربت مصر في العدوان الثلاثي، لا أريد أن أصاحبك بعد اليوم...

على مائدة الغداء، سألت:

ـ ماما لماذا ضربت فرنسا مصر سنة 56؟

ـ لأن فرنسا دولة استعمارية، بدأت تفقد البلاد التي كانت احتلتها فصارت أكثر عدوانية. هُزِمت في الهند الصينية و...

ـ وما هي الهند الصينية؟

ـ بلد اسمها فيتنام في آسيا، سأريك الخريطة.

كادت تقوم لتأتي بالكتاب ولكنني أقنعتها بتأجيل موضوع الأطلس (وهو أيضاً من الأدوات التربوية التي كانت تكثر من استخدامها).

ـ أكملي



*Mokh, Hilda. L’exploitation des textes littéraires dans l’enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

ـ وكانت فرنسا تواجه ثورة في الجزائر وكان عبد الناصر يؤيد هذه الثورة وكان امّم القنال. كان يهدّد مصالحها فأرادوا التخلص منه.

ـ وهل كنتِ مع فرنسا عندما ضربت مصر؟

ضحكت

ـ وكيف أكون معها؟!

ـ ولكنك فرنسية!

ـ هل أنتِ مع اعتقال أبيك؟

ـ طبعاً لا.

ـ إذن لا توافقين على كل ما تقوم به حكومة بلدك!

فهمت فضحكت.

J'avais neuf ans quand soudainement surgit chez ma camarade l'envie d'exprimer son enthousiasme national. Elle me dit : toi, ta mère est française. La France a attaqué l'Egypte lors de la crise du canal de Suez… Je ne veux plus être ta copine à partir de maintenant.

A table, au déjeuner, j'ai demandé :

- Maman, pourquoi la France a-t-elle attaqué l'Egypte en 56 ?

- Parce que la France est un pays colonial. Elle a commencé à perdre les pays qu'elle avait colonisés et est devenu plus hostile. Elle a été vaincue en Indochine et …

- C'est quoi l'Indochine?

- C'est un pays nommé maintenant le Vietnam en Asie, je vais te montrer la carte

Elle failli se lever pour aller chercher le livre mais je la convainquis de remettre le sujet de l'Atlas à plus tard (lui aussi faisait partie des moyens éducatifs qu'elle utilisait beaucoup)

- Continue…

- La France a été confrontée à une révolution en Algérie et Abd al-Nasser a soutenu cette révolution. Il avait nationalisé le Canal de Suez et il menaça les intérêts des Français s'ils voulaient se débarrasser de lui

- Etais-tu avec la France quand elle a attaqué L'Egypte ?

Elle rit

- Et Comment la soutenir ? (comment la soutenir)

- Mais tu es française !!

- Es-tu en faveur de l'arrestation de ton papa ?

- Bien sûr que non

- Tu n'es donc pas d'accord avec tout ce que fait le gouvernement de ton pays

Je compris et j'ai ri…



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

## 4.5. L'intégration des textes littéraires dans le projet pédagogique de la revue midad

### 4.5.1. Introduction

La revue Midad (1996-2008) est une publication pédagogique pilotée par l'Inspection d'arabe et destinée aux enseignants de cette langue dans le secondaire. Diffusée sous version papier, puis sous version électronique, elle se définissait à l'origine comme un « magazine d'information et de documentation sur l'arabe et sa didactique ». Son but déclaré consistait à « doter d'outils pédagogiques les langues les moins enseignées et ne disposant pas de manuels d'enseignement » et à « favoriser l'échange d'information et la mise à jour des connaissances en didactique de la discipline ». Elle se voulait donc la réponse à un manque qu'elle considère comblé en 2008 quand la publication est arrêtée.

La situation a en effet changé entretemps : en 1996, les enseignants disposaient de quatre manuels principaux (L'arabe langue vivante de H. Atoui, Manuel d'arabe moderne de D. Reig, Manuel d'arabe moderne de L.-W. Deheuvels, et Du Golfe à l'Océan de J. Dichy et al) dont un seul, le premier et le plus ancien, était spécifiquement destiné au secondaire. Une grande partie d'entre eux s'appuyait sur des textes non authentiques pour servir de support à un apprentissage du lexique et de la grammaire arabes avec, parfois, des exercices d'expression. Le dernier, dominé par l'approche communicative, insistait sur les compétences d'expression à l'oral comme à l'écrit, mais impliquait une mise en œuvre assez lourde et il n'est plus disponible chez l'éditeur depuis la fin des années 90. De leur

côté, les CRDP avaient publié un certain nombre de documents pédagogiques fort utiles pour les enseignants dans les années 80 et 90. Dans les années qui ont suivi, de nouvelles publications ont vu le jour, au point qu'en 2008 on dénombrait plusieurs ouvrages récents que l'on pourrait qualifier de « manuels », à l'instar de Kullo Tamâm (2005-2008) ou al-Manhaj (2005).

La revue Midad accompagne les enseignants d'arabe pendant cette période et elle connaît un succès important, en abordant des questions sensibles : utilité d'un manuel (« un consensus s'est dégagé en faveur de l'adoption d'un manuel qui sert de référence commune à tous les enseignants » (n° 4, p. 2 ), nécessité d'une progression raisonnée et cohérente des connaissances, limites des documents existants (inadaptation des méthodes et des contenus, pas de prise en compte des groupes hétérogènes, cherté et faible longévité des documents édités par l'INRP1 et le CRDP2). Face à cette situation, la revue se veut un lieu d'échange, à la croisée entre réflexion didactique récente et pratique quotidienne, en intégrant des séquences de cours proposées par des enseignants. De cette manière, on peut suivre les contours de ce que les rédacteurs de la revue considèrent comme les attendus d'un cours d'arabe. Elle ne constitue pas pour autant un manuel, dont elle n'a pas le caractère fini, figé pour un certain temps, et laisse à chaque enseignant la responsabilité de sa progression dans le cadre des directives officielles du Ministère de l'Éducation Nationale en lui apportant un support thématique et documentaire. Dans cette entreprise, les contributeurs de la revue sont amenés à réfléchir sur les contenus et sur la place à accorder à la littérature dans le processus d'apprentissage de l'arabe.

### 4.5.2. Communiquer en arabe : quel(s) registre(s) utiliser ?

Les nouveaux programmes d'arabe publiés entre 2002 et 20043 s'appuient sur le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues), privilégiant une approche actionnelle de l'apprentissage des langues où « l'oral occupe une place de premier plan » (n° 31, p. 4), ce qui oblige à prendre en compte les différents registres de l'arabe : littéral, dialectal (variations régionales) et moyen (intermédiaire entre le littéral et le dialectal). « Cette richesse de registres doit se traduire en cours d'arabe par un ensemble d'activités et de documents authentiques divers et variés permettant de voir que les situations de communication déterminent les variétés linguistiques adéquates » (n° 31, p. 3). Ces documents authentiques sont de différentes natures : audio-visuels, iconographiques, textuels. Et, de façon plus implicite qu'argumentée, les textes littéraires sont considérés dans la revue comme un réservoir de documents authentiques, mettant en jeu différentes situations de communication (et parfois différents registres de langue) et apportant des contenus culturels, comme le préconisent les programmes. Dès le deuxième numéro, la revue consacre un dossier à la littérature pour encourager l'utilisation des textes classiques, sans pour autant définir les particularités et les missions des supports littéraires dans l'enseignement de l'arabe.

### 4.5.3. Quels objectifs pour les textes littéraires ?

Traditionnellement, l'enseignement des langues a largement puisé dans la littérature pour y trouver des supports de cours, et les manuels d'arabe n'ont pas dérogé à la règle, la considérant comme un réservoir du « bien dire » à transmettre aux élèves. Le tome 2 de La méthode d'arabe littéral de Lecomte et Ghédira, parue

en 1961, est composé d'extraits d'ouvrages littéraires, mais la préface réduit le manuel à un outil pour l'apprentissage de la morphologie et de la grammaire. Plus récemment, le Manuel d'arabe moderne de L.Deheuvels, notamment décrit comme un manuel « pour autodidactes », introduit dans son tome 2 des textes littéraires à des fins d'apprentissage essentiellement grammatical. Les contextes culturels ou historiques ne sont pratiquement jamais évoqués. Certes, l'approche communicationnelle avait conduit à rejeter les textes littéraires, accusés d'être un obstacle à une communication authentique et spontanée, mais comme le souligne J.-P. Goldenstein dans Les Cahiers de l'ASDIFLE, «le discours littéraire retrouve une place à part entière dans l'enseignement », en repensant la didactique du texte littéraire et en lui donnant de nouveaux objectifs. Selon J. Peytard (1982), il constitue en outre un objet esthétique « où la sensibilisation au beau littéraire déploie ses charmes et ses manières en offrant commentaires, essais, dissertations ». Tel n'est pas le cas dans les manuels d'arabe4. Midad, pour sa part, lui accorde une place importante, car « la littérature à travers les contes, les nouvelles, le roman, ou la poésie, voire les bandes dessinées, offre une multitude de supports riches et variés pouvant couvrir tous les besoins linguistiques d'une part et donner une importante base culturelle d'autre part » (n° 27, p. 2), en gardant toutefois à l'esprit qu'elle n'est qu'un moyen parmi d'autres dans l'apprentissage de la langue et de la culture qu'elle véhicule.

Pour ces raisons, il paraît intéressant de se pencher sur la place des supports littéraires comme représentatifs des choix préconisés par la revue. Midad pose une question provocatrice : « Avoir pour objectif d'enseigner la langue signifie-t-il nécessairement que l'on exclut la littérature ? » (n° 12) dans l'un des deux grands dossiers qu'elle consacre au sujet. La réponse est non, car elle permet « d'accéder à

la maîtrise d'une langue et la connaissance approfondie d'une culture », ainsi qu'à satisfaire l'intérêt des élèves pour la littérature et susciter leur goût pour la lecture (Ibid., p. 7). Elle constitue également un réservoir de documents authentiques, le critère d'authenticité restant important dans l'enseignement actuel de l'arabe.

Dès lors se pose le problème de la sélection des textes et des compétences à développer à partir des mêmes textes. À l'exception de ceux qui enseignent dans les classes internationales, les professeurs d'arabe jouissent d'une liberté de choix, dans le cadre des programmes et des objectifs fixés à cette « initiation à la littérature » (Ibid., p. 7). Midad rappelle à ce propos que les textes littéraires ne doivent pas être les seuls supports utilisés en classe et qu'il n'est pas question d'enseigner l'histoire littéraire, le but étant de les exploiter à des fins linguistiques.

La spécificité littéraire semble ainsi totalement occultée et les textes mis au service de l'apprentissage linguistique et de la sensibilisation à des réalités sociales. Toutefois, cette position stricte n'est pas toujours aussi rigide, comme on peut le constater dans d'autres articles de la revue. Midad, malgré sa volonté de se démarquer du « tout littéraire », dresse par exemple la liste des écrivains « incontournables » tels Naguib Mahfouz, Nizâr Qabbâni, Taha Hussein, etc., sans faire l'impasse sur des types d'écriture ou des époques (roman, poésie, BD, littérature classique ou moderne).

#### 4.5.4. La littérature comme support de cours

Avant la sélection d'un document pédagogique, Midad incite les professeurs à se poser un certain nombre de questions : à quel public le texte est-il destiné ? À quel(s) niveau(x) ? Pour répondre à quels objectifs ? Selon quelle approche ? Dans ce but, Midad préconise d'entreprendre une préparation raisonnée et une

programmation rigoureuse, permettant d'amener les élèves à une progression en spirale. Ainsi, « un choix judicieux de textes évite que les élèves soient rebutés par une accumulation de difficultés lexicales et syntaxiques » (n° 12, p. 6), et l'introduction d'un support littéraire peut faciliter l'enseignement dans des classes hétérogènes. La diversité des activités que propose la littérature permet de pratiquer une pédagogie différenciée où les élèves, les plus avancés comme les plus faibles, trouvent leur intérêt. Elle a également l'avantage de familiariser les apprenants à la diversité linguistique du monde arabe en sensibilisant à un état de langue plus ancien ou en faisant ressortir les différents registres qui caractérisent la vie moderne : « L'étude de textes littéraires en vers ou en prose est un moyen de sensibiliser les élèves à la langue classique en repérant quelques éléments techniques de la narration et de la métrique par exemple, mais aussi aux différents parlers mis en évidence dans les plupart des romans contemporains ». (n° 27, p. 3). Au détour de la citation, on voit apparaître ici des éléments qui renvoient à la littérarité des textes (« éléments techniques de la narration et de la métrique »).

La diversité des contributeurs, renforcée par la pratique réelle des enseignants qui trouve un large écho dans les colonnes de la revue, introduit ici la nuance dans le cadre général fixé. De ce fait, la démarche du manuel se trouve d'une certaine manière inversée : l'enseignant ne suit plus le parcours préalablement organisé d'un manuel mais, en proposant des supports de cours et les activités qui les accompagnent, s'intègre aux stratégies d'autres enseignants et apporte sa contribution à la logique pédagogique dessinée (construite), numéro après numéro, par la revue.

### 4.5.5. Diversification des savoirs

La revue souligne constamment la nécessité d'un apprentissage organisé et adapté aux élèves et insiste sur les points importants permettant à chaque enseignant de déterminer sa stratégie de transmission des connaissances. La parution des nouveaux programmes de lycée et collège en 2002 est l'occasion de revenir sur l'élaboration de progressions adaptées en tenant compte des recommandations ministérielles. Le n° 18 daté de juin 2002 rappelle que, désormais, les programmes grammaticaux s'articulent sur des programmes « culturels » en prolongeant la définition d'un « cadre commun » dans les thématiques proposées aux élèves et il énumère deux éléments essentiels : d'une part, la référence au programme officiel et, d'autre part, la constitution de dossiers variés et adaptés aux niveaux linguistique et culturel des apprenants, ajoutant que lier sensibilisation culturelle et apprentissage linguistique constitue « la voie royale » pour l'enseignement des langues. Dans les propositions faites, une large place est offerte au domaine littéraire.

Tous les genres sont mis à contribution, avec une fréquence particulière des contes, perçus comme accessibles à tous, quels que soient les âges ou l'environnement humain. Ils sont particulièrement riches sur les plans linguistique, social et historique, et véhiculent une culture largement partagée, facile à présenter dès les premiers niveaux, « quel que soit l'âge des élèves » (n° 14, p. 6). D'autres avantages sont mis en avant : la diversité des personnages, des types d'écriture (discours narratif, dialogues, courts poèmes, proverbes illustrant la sagesse populaire...). Ils se prêtent aisément aux objectifs de progression en spirale et de renforcement linguistique, comme de sensibilisation et de revalorisation de la culture populaire. Leurs structures narratives récurrentes facilitent l'assimilation, même de

faits de langue complexes. La revue souligne dans le n° 27 qu'ils permettent un premier contact avec la littérature. « Pleins d'aventures et de rebondissements, ils suscitent l'intérêt et la curiosité des élèves et se prêtent parfaitement à une lecture suivie et progressive » (Ibid. p. 2). Dans le modèle général qui se dessine au fil des colonnes de la revue, la littérature représente un élément important dans les stratégies pédagogiques mises en place. Car les textes littéraires sont perçus comme des instruments privilégiés pour éveiller chez l'apprenant le goût de la lecture et l'entraîner à la pratique de la lecture suivie (sans que ce jugement soit pour autant débattu). Pour les mêmes raisons, elle facilite l'intégration d'élèves récemment arrivés du monde arabe, en mettant en place un programme de lecture d'œuvres arabes contemporaines sur une ou plusieurs années (n° 21, p. 2).

La poésie occupe également une place notable dans les dossiers thématiques proposés, place justifiée par des éléments formels : « Le poème représente une structure complète. Il renferme toutes les composantes de la langue : unités lexicales, formes syntaxiques, intonation, prononciation, rythme (musique), sans oublier la dimension culturelle » (n° 16, p. 3). En outre, par son architecture interne, le poème facilite la mémorisation et enrichit tout autant le vocabulaire de l'apprenant qu'il favorise l'acquisition et le renforcement des structures syntaxiques. Dans cette perspective cependant, l'enseignant peut être amené à proposer des exercices de substitution ou de pastiche qui s'appuient sur le fonctionnement poétique de la langue (Ibid., pp. 4-5). Ainsi, on le voit, si la littérature demeure incontestablement soumise aux objectifs d'apprentissage linguistique et d'accès à la culture, des espaces de sensibilisation à la pratique littéraire lui demeurent ouverts.

### 4.5.6. Conclusion

La revue pédagogique Midad a vu le jour dans un contexte où les manuels d'arabe paraissaient inadaptés aux enseignements dispensés dans le secondaire. Elle ne s'inscrivait pas pour autant dans le paysage pédagogique comme une tentative pour pallier ce manque, mais visait un rôle d'accompagnement pour les professeurs, leur offrant la possibilité d'adapter leurs enseignements aux publics rencontrés et aux objectifs linguistiques et culturels fixés dans le cadre des directives nationales. Cet accompagnement se déroulait aussi bien sur le plan théorique (documentation, analyses) que sur le plan pratique (supports de cours, exercices). La revue apportait également une information sur les documents et matériels pédagogiques disponibles, (revues, manuels, publications bilingues, œuvres traduites, sites Internet, etc.). À la fois relais des instances officielles et lieu d'échange d'expériences individuelles, elle a fourni des éléments utiles pour mettre en place une progression cohérente dans l'enseignement de l'arabe, sans pour autant en fixer un déroulement unique.

La diversification des supports de cours est une des préoccupations de l'enseignement actuel. Le sujet est largement évoqué dans la revue qui pose la question de la place de la littérature dans l'enseignement des langues. Les supports littéraires ont un rôle à jouer dans la mise en œuvre des progressions de cours. Ils constituent des documents authentiques qui, de surcroît, contribuent à développer la créativité des élèves et leur apportent une ouverture d'esprit. Ils offrent de multiples voies pour susciter leur motivation et mobiliser leurs compétences, et ils leur permettent de se constituer en acteurs dans la classe. Ces aspects sont importants, mais, même si l'utilisation de textes littéraires en cours doit répondre à des objectifs

linguistiques et au souci de sensibiliser aux réalités culturelles, il serait tout à fait dommage de les restreindre à ces domaines et d'occulter leur spécificité esthétique.



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

# Conclusion



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

Notre réflexion pour ce travail de thèse a porté sur l'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères. Nous avons vu que l'approche moderne de l'apprentissage des langues étrangères n'est pas très ancienne ; on peut la situer aux environs du début du XXe siècle. Auparavant, l'apprentissage des langues étrangères correspondait surtout au travail sur le latin et le grec. Dans ces derniers cas, l'idée était d'apprendre la langue pour pouvoir lire la littérature dans cette langue. L'enseignement / apprentissage moderne des langues étrangères a des objectifs bien différents. On pourrait presque dire aujourd'hui que les frontières ont disparues à plusieurs niveaux de la société (monde professionnel, loisirs). Il faut aujourd'hui pouvoir être mobile et travailler dans différents contextes. Mais il s'agit également de pouvoir communiquer par la langue tout en ayant des compétences culturelles et interculturelles pour vivre dans ces milieux multiculturels que sont les nôtres.

Concernant l'utilisation des textes littéraires, notre analyse historique a montré qu'ils étaient le fondement même des enseignements et des méthodes traditionnelles. Puis nous avons constaté que l'évolution des méthodologies d'enseignement / apprentissage a accompagné les évolutions socio-culturelles du siècle dernier et que ceci a petit à petit rejeté les textes littéraires hors des méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Toutefois, depuis quelques temps ces supports commencent à être rediscutés et rétablis par les programmes officiels et les directives européennes. Ils sont réintroduits dans les nouveaux manuels et font donc de nouveau partie du paysage pédagogique de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères – langues vivantes, du moins sur le plan théorique.



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

## C.1. L'exploitation des textes littéraires et les précautions à prendre

Jusqu'à quel point le texte littéraire peut-il jouer un rôle dans l'enseignement des langues étrangères à l'heure actuelle ? Ce support pose quelques difficultés lorsqu'il est intégré dans les programmes. Goldstein écrit dans son article "Quels enseignements pour quelles littératures ?" que l'enseignant se trouve, quand il s'agit d'exposer des apprenants non natifs à un texte littéraire, devant la difficulté de choisir la manière la plus adaptée pour approcher le texte. Goldstein ajoute alors que l'enseignant entretient "une secrète nostalgie sur ce qu'il pourrait faire si tant de problèmes de langue et de connivence culturelle ne se posaient pas à lui de façon si obstinée" (1991, p 4).

A l'issu de notre parcours théorique et pratique concernant l'exploitation des textes littéraires pour l'enseignement des langues étrangères, et plus spécifiquement de l'arabe, nous tendons vers une conclusion qui nous semble relativement raisonnable. A notre avis la question de l'utilisation ou non des textes littéraires ne se pose pas ou plus. Ces textes doivent forcément être intégrés à l'ensemble des supports et documents pédagogiques sur lesquels l'enseignant va pouvoir prendre appui pour atteindre différents objectifs pédagogiques.

Toutefois, bien entendu, cette position doit être précisée et bien encadrée par différents points.

Tout d'abord, le texte littéraire sera un support parmi d'autres. Il serait bien sûr très contre-productif de se limiter à ce support. Toute la palette habituelle de support doit être exploitée : les articles de journaux, les supports vidéo et audio, les supports graphiques, mais également les textes fabriqués par l'enseignant avec tel ou tel objectif pédagogique précis. « Descendu de son piédestal, le texte littéraire ne doit

pas être ni survalorisé ni rejeté systématiquement, mais pris comme un élément, parmi d'autres » (Goldstein, 1991, p 6). Inversement, nous sommes également opposés à une sacralisation des textes littéraires qui déboucherait sur l'idée qu'aucun texte littéraire ne peut être utilisé en classe de langue sous prétexte que ces textes perdent leur intérêt dans ce processus.

Ensuite, il nous semble raisonnable de débuter l'intégration de textes littéraires pour des niveaux intermédiaires. Il est évidemment assez irréaliste de vouloir proposer ce type de support à des débutants. Nous pourrions considérer par exemple que le niveau A2 du CECRL pourrait être le niveau à partir duquel les textes littéraires pourraient être utilisés avec des objectifs et activités convenants aux apprenants. Nous notons bien qu'il est possible d'introduire pour le niveau débutant un extrait de texte littéraire pour une activité de type reconnaissances des lettres de l'alphabet, comme certains le proposent. Mais il nous semble que l'intérêt de cet exercice ne rentre pas dans le cadre de nos questionnements sur le texte littéraire comme support en classe de langue étrangère. Notons également que cette précaution concernant le niveau d'introduction est encore plus nécessaire pour l'arabe langue étrangère pour lequel les débutants doivent commencer par maitriser l'alphabet. Exprimer différemment, les rudiments de la langue ne peuvent pas s'apprendre par l'intermédiaire des textes littéraires.

Nous devrons également réserver les textes compliqués ou très particuliers pour ceux qui désireraient se spécialiser dans étude de la littérature de façon générale ou dans l'étude de la littérature de la langue enseignée. Si l'on prend l'exemple de l'arabe langue étrangère, certains textes classiques vont utiliser une langue très élaborée, et qui de plus n'est plus réellement utilisée. Ces textes très élaborés vont de toute façon demander des précautions et une préparation

importantes, notamment sur le plan culturel comme pour les textes Coraniques par exemple ou les textes de Adab. De plus, ces textes devront être bien choisis et bien traités en surveillant de très près leur adéquation au niveau des apprenants (Sakkal, 1996)

Enfin, nous y revenons une fois de plus, un point crucial et qui va requérir une attention particulière de la part de l'enseignant est celui du choix des textes. Comme nous l'avons détaillé dans la section discussion de notre partie 3, de nombreux paramètres doivent être pris en compte pour choisir des textes littéraires adaptés : l'adéquation entre le niveau linguistique du texte et le celui des apprenants, l'adéquation entre les objectifs pédagogiques et le contenu du texte devront notamment être très surveillées. Si le texte sélectionné est un extrait, alors on peut noter qu'il est toujours mieux de le sélectionner en prenant garde à ce qu'il puisse être compréhensible sans forcément nécessiter trop d'information sur le reste de l'œuvre.

## C.2. L'approche adoptée pour accompagner ces textes littéraires

Nous voudrions ici évoquer tout d'abord les rôles respectifs des apprenants et de l'enseignant. L'évolution didactique a fait évoluer la situation pédagogique initiale dans laquelle l'enseignant était au centre et détenait le savoir vers parfois des situations où le rôle de l'enseignant pouvait devenir quasiment marginal avec une place centrale occupée par l'apprenant.

Nous sommes d'avis que la situation devrait s'éloigner de ces deux extrêmes et tendre vers une position plus médiane et plus équilibrée. Ce qui est certain, c'est

qu'il est souhaitable que l'enseignant ne soit plus le seul détenteur du savoir dans la classe. Nous présentons ici un schéma tentant de résumer notre point de vue.

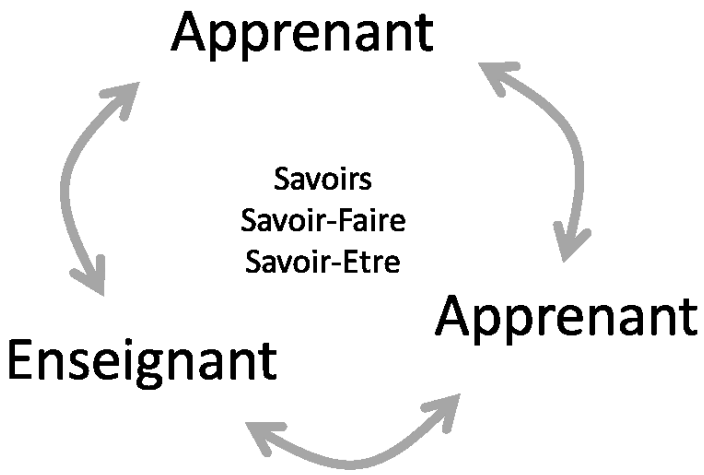



**Schéma présentant les interactions entre apprenants et enseignant.** Ni l'enseignant, ni les apprenants ne sont au centre de la situation pédagogique. Les flèches symbolisent la transmission. Ces flèches sont à double sens : l'enseignant peut transmettre aux apprenants, mais il reçoit également de leur part ; un apprenant peut apprendre également par l'intermédiaire de ses interactions avec les autres apprenants. Les apprenants, en accomplissant les tâches assignées par l'enseignant avant, pendant et après la classe d'une part, et à travers leurs interactions avec l'enseignant, les autres apprenants et le texte d'autre part, font l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Nous pouvons ici renvoyer, comme illustration de nos présents propos, à notre exemple du point 4.3.

Concernant toujours l'approche à adopter, nous l'avons vu dans notre partie 3, le texte littéraire est un support privilégié pour une approche interculturelle. « On veut favoriser chez l'apprenant une ouverture d'esprit. Or le texte littéraires et ses ressources culturelles s'y prêtent admirablement : ils ouvrent à la connaissance du monde et de soi, ils forcent à se reconnaitre dans sa communauté et à se forger une identité. Ainsi l'apprenant pourra découvrir les pratiques sociales, les types de relations, les habitudes, les représentations de l'espace et du temps, toutes les

valeurs propres à un groupe ainsi que l'ensemble des discours qu'ils s'y rapportent. » (Colles et coll., 2007, p 6)

Comme nous l'avons vu le texte littéraire de par son authenticité va pouvoir s'avérer motivant. Nous avons mentionné également que le texte littéraire permet très souvent plusieurs lectures. On trouve ainsi un espace ouvert permettant à chacun une grande liberté.

## C.3. Le cas de l'arabe langue étrangère

Ces apports résultant de l'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères nous semble également être tout à fait possibles dans le cas de l'arabe langue étrangère. A notre avis, trois raisons importantes contribuent à cela et même le favorisent.

La première raison provient de la situation de pluriglossie rencontrée au niveau de la langue arabe (Dichy 1994). Les différents registres que l'on peut trouver au niveau de la langue arabe (le littéral, le littéral moderne, le classique, le dialectal (pour lequel là encore de nombreuses possibilités sont présentes : le dialecte syrien, le dialecte marocain, etc.)) représentent un défi à la fois pour les apprenants et les enseignants. Les programmes officiels récents préconisent l'enseignement du littéral tout en exposant les apprenants au dialectal. Voilà une entreprise quelque peu difficile.

Mais c'est là justement que l'utilisation des textes littéraires peut prendre tout son sens. Au niveau de la littérature arabe moderne, surtout dans des romans, certains auteurs choisissent de rendre les dialogues en dialecte et d'écrire la partie

narrative en arabe littéral. Ce choix nous semble en quelque sorte proche de la réalité de la langue arabe. En effet, cette dualité langagière va correspondre à l'utilisation du littéral pour l'écrit alors que le dialectal sera utilisé pour le parlé. Par ailleurs, les romanciers donnent ainsi une "vraie" langue à leurs personnages, conférant ainsi plus d'authenticité à la situation.

Ce qui nous parait également très important c'est que la langue de ces textes littéraires modernes en général, est globalement une langue intermédiaire, une langue entre fuSHa et 'aamyya de plus en plus proche du discours courant, de la realité de la langue et de son usage au quotidien : «La langue aussi se simplifie, se rapproche du discours courant, quotidien, celui des citoyens ordinaires, adoptant même parfois un style prosaïque, trivial». (Vauthier, 2007, p 41).

Au bout du compte, nous voyons que l'enseignant trouve donc avec de tels textes littéraires un support permettant d'exposer les apprenants à des extraits contenants ainsi les deux registres côte à côte. L'apprenant va pouvoir rencontrer ces deux registres tout en travaillant sur un support ayant une valeur esthétique et culturelle.

La deuxième raison pour laquelle l'utilisation des textes littéraires sera pertinente dans l'enseignement de l'arabe langue étrangère réside dans le fait que les textes de la littérature arabe sont souvent plus précisément représentatifs du contexte culturel, politique, social que d'autres types de textes tels que des textes médiatiques ou historiques par exemple. En effet, étant donné la situation politique fréquemment un peu particulière du monde arabe, ce sont souvent les auteurs de roman, de nouvelle ou de théâtre qui vont contourner la censure. Ils vont ainsi donner des informations qui seront souvent plus exactes que les autres types d'écrit.

Les écrivains ont toujours réussi à trouver des moyens pour passer leur message. C'est la raison pour laquelle, par exemple, il y a un grand nombre de romans ou de pièces de théâtre historiques. Les auteurs ont choisi des thèmes historiques pour refléter le présent, et ainsi faire passer leur message, sans prendre trop de risques. Les auteurs vont toujours trouver une maison d'édition. On peut ici donner l'exemple du théâtre de Saadallah Wannous (1941-1997) ou des nouvelles de Zakarya Tamer (né en 1931). Ces auteurs ont toujours réussi à aborder des sujets tabous tels que ceux des domaines politique ou religieux. Ainsi cet état de fait rend le texte littéraire finalement plus authentique et plus intéressant culturellement pour l'enseignement que des textes médiatiques par exemple qui seront souvent plus alignés sur le discours officiel.

« Le traitement traditionnel du roman syrien part ainsi de la réalité du monde vivant pour construire la fiction. Il repose sur une relation de correspondance entre le monde réel et l'univers mis en scène. […] Le genre reste fortement ancré dans l'histoire de la société qu'il décrit. Il y joue même souvent le rôle d'une tribune où la littérature peut exprimer ses idées et faire passer un message idéologique ». (Vauthier, 2007, p 17).

Enfin la troisième raison est simplement que la littérature arabe contient très souvent des enregistrements très précis des contextes historiques. Les romans de Naguib Mahfouz (1911-2006) par exemple permettent de comprendre l'histoire d'une période donnée en ayant en plus l'œil critique de l'écrivain.



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

La période actuelle et les événements que l'on sait concernant le monde arabe seront sans doute retransmis dans le futur par des œuvres littéraires. Les écrivains donneront ils une vision plus objective que les journalistes ou les historiens?

Nous terminerons en reprenant ce que dit Gérard Celli : « la littérature est critique, dérangeante, subversive […] la bonne littérature n'étant jamais « politiquement correcte » elle a même été parfois été censurée, interdite, voire brulée […] ses contradicteurs même en font, […] à la fois un déclencheur de parole – et nous avons le souci de stimuler la parole et l'autonomie de nos élèves – et un superbe monument – et il est de notre responsabilité de leur permettre de connaitre et de s'approprier le patrimoine culturel dont ils sont faits » (Celli, 1996, p 3).



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

# Bibliographie



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

Abdallah-Pretceille, M. (2006), 'La communication interculturelle: des signes d'appartenance aux symptфmes d'une relation', *Intercultural communication and education. Finnish perspectives*, 19--33.

Abdallah-Pretceille, M. (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos Paris.

Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (1996), *Education et communication interculturelle*, Paris.

Albert, M.-C. & Souchon, M. (2000), *Les textes littéraires en classe de langue*, Hachette.

Allen, R. M. (2000), *An introduction to Arabic literature*, Cambridge University Press.

Ambrosio, L. & Bourdages, J. (2009), 'Impact de la littérature dans l'apprentissage grammatical en français langue seconde? A l'écoute des commentaires des étudiants.', *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée* **12**(2).

Arthur, B. (1968), 'Reading literature and learning a second language', *Language learning* **18**(3-4), 199--210.

Bénéton, P. (1975), *Histoire de mots: culture et civilisation*, Vol. 35, Sciences Po (Les Presses).

Barthes, R. (1985), *L'Aventure sémiologique*, Seuil.

Barthes, R. (1957), *Mythologies*, Editions du Seuil.

Bencheikh, J. (), 'Arabe (Monde) - Littérature', *Encyclopædia Universalis (consulté le 14 novembre 2013)*.

Benton, M. & Fox, G. (1985), *Teaching literature: Nine to fourteen*, Oxford; Toronto: Oxford University Press.

Bertens, H. (2007), *Literary theory the basics*, Routledge.

Besse, H. (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Editions Didier.

Billerey, V. & Hatzfeld, H. (2010), 'Repères pour un dialogue interculturel', *Ministère de la Culture et de la Communication, ISBN 978-2-11-129136-2*.

Blachиre, R. (1980), *Histoire de la littérature arabe, des origines a la fin du XV siucle de J.-C.*, Librairie d'Amérique et d'Orient Adrien Maisonneuve.

Blachиre, R. (1966), '" Moments" tournants dans la littérature arabe', *Studia Islamica*, 5--18.

Blanchet, P. (2004), 'L'approche interculturelle en didactique du FLE', *Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère*.

Bourgain, D. & Papo, E. (1989), 'Littérature et communication en classe de langue', *Paris, Hatier-Crédif, coll*.

Brown, H. D.White Plains, N., ed. (2006), *Principles of language learning and teaching* ., Addison Wesley Longman, Inc.

Brumfit, C. & Carter, R. (1986), *Literature and language teaching*, Oxford University Press.

Butler, C. (1973), 'What Is a Literary Work?', *New Literary History* **5**(1), 17--29.

Byram, M.; Gribkova, B. & Starkey, H. (2002), 'Developing the intercultural dimension in language teaching', *A practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe*.

Carter, D. (2012), *Literary Theory*, Oldcastle Books.

Carter, R. (2007), 'Literature and language teaching 1986–2006: A review', *International Journal of Applied Linguistics* **17**(1), 3--13.

CECR, C. d. l. (2001), 'Cadre européen commun de référence pour les langues', *Les Éditions Didier, Paris*.

Celli, G. (1996), 'Editorial Littérature', *Langues Modernes* **3**.

CERI (1989), *L'école et les cultures*, OCDE.

Chalier-Visuvalingam, E. (1996), 'Littérature et altérité. Penser l'autre', *Revue d'Études Françaises* **1**.

Clanet, C. (1993), *L'interculturel: introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Presses universitaires du Mirail.

Colles, L.; Develotte, C.; Geron, G.; Tauzer-Sabatelli, F. & others (2007), 'Didactique du FLE et de l'interculturel', .

Collie, J. & Slater, S. (2004), *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*, Ernst Klett Sprachen.

Coppolani, R. (1980), 'Lecture-production ou lecture-consommation? (Le texte litteraire dans une classe de francais langue etrangere)', *Francais dans le Monde* **152**, 23--31.

Culler, J. (2011), *Literary Theory: a very short introduction*, Oxford University Press.

Culler, J. D. (2007), 'Commentary: What Is Literature Now?', *New Literary History* **38**(1), 229--237.

Culler, J. D. (2007), 'Commentary: What Is Literature Now?', *New Literary History* **38**(1), 229--237.

Cuq, J.-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français*, Presse Universitaires de Grenoble.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble.

Dɒrnyei, Z. (2001), *Motivation strategies in the language classroom*, Ernst Klett Sprachen.

De Carlo, M. (1998), *L'interculturel.*, CLE International.

De Smet, N. & Rasson, N. (1993), *A l'école de l'interculturel: pratiques pédagogiques en débat*, EVO asbl.

Deci, E. L.; Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999), 'A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation.', *Psychological bulletin* **125**(6), 627.

Demorgon, J. (2003), 'L'interculturel entre réception et invention. Contextes, médias, concepts', *Questions de communication*(4), 43--70.

Derive, J. (2008), 'La question de l'identité culturelle en littérature', *halshs-00344040*.

Dichy, J. (2007), 'La pluriglossie de l'arabe en (inter) action: un exemple conversationnel syrien', *La Syrie au présent*, 495--505.

Dichy, J. (1994), 'La pluriglossie de l'arabe', *Bulletin d'études orientales*, 19--42.

Dubreuil, L. (2007), 'What Is Literature's Now?', *New Literary History* **38**(1), 43--70.

Dufays, J.-L.; Gemenne, L. & Ledur, D. (2005), *Pour une lecture littéraire: histoire, théories, pistes pour la classe*, De Boeck Supérieur.

Dufays, J.-L.; Gemenne, L.; LEDUR, D. & others (1996), 'Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français', .

Dupont, F. (1998), *L'invention de la littératurerature. De l'ivresse grecque au texte latin*, Paris, La Découverte.

Eagleton, T. (1996), *Literary theory: An introduction*, U of Minnesota Press.

Ellis, R.Oxford University Press, U., ed. (1994), *The study of second language acquisition*.

Ellis, R. (1997), 'Second language acquisition', *The United States: Oxford*.

Galisson, R. (1990), *De la linguistique appliquée a la didactologie des langues-cultures: vingt ans de réflexion disciplinaire*, Didier érudition.

Galisson, R. (1988), 'Culture et lexiculture partagées: les mots comme lieux d'observation des faits culturels in Observer et décrire les faits culturels.', *Études de linguistique appliquée*(69), 74--90.

Galisson, R. & Coste, D. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette.

Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959), 'Motivational variables in second-language acquisition.', *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie* **13**(4), 266.

Gass, S. M. (2013), *Second language acquisition: An introductory course*, Routledge.

Germain, C. (1993), *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Hurtubise HMH.

Giguet, E.; Maga, H. & Ressouches, E. (2008), 'Franc Parler: L'interculturel en classe de français: Cultures en miroir.', *[En ligne] Disponible: http://www.francparler.org/dossiers/interculturel.htm [5 août 2009]*.

Goldenstein, J.-P. (1991), Quels enseignements pour quelles littératures ?, *in* 'Les Cahiers de l'ASDIFLE, n° 3. Actes des rencontres de janvier 1991 : Les enseignements de la littérature.'.

Gouin, F. (1880), *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, G. Flachbacher.

Gruca, I. (2010), 'La découverte de l'autre, la découverte de soi, par la Littérature francaise et francophone', *Faire vivre les identités: un parcours en francophonie*, 71.

Hymes, D. (1973), *Vers la compétence de communication*, Crédif-Hatier.

Kok-Escalle, M.-C. (1997), *Paris, de l'image à la mémoire: représentations artistiques, littéraires, socio-politiques*, Rodopi.

Krashen, S. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford Pergamon.

Lévi-Strauss, C. (1958), *Anthropologie structurale*, Plon (Paris).

Lazar, G. (1993), *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*, Ernst Klett Sprachen.

Lightbown, P. M.; Spada, N.; Ranta, L. & Rand, J. (2006), *How languages are learned*, Vol. 2, Oxford University Press Oxford.

Lima, C. (2010), 'Selecting Literary Texts for Language Learning', *Journal of NELTA* **15**(1-2), 110--113.

Marandon, G. (2003), 'Au-dela de l'empathie, cultiver la confiance: clés pour la rencontre interculturelle', *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 259--282.

McKay, S. (1982), 'Literature in the ESL classroom', *Tesol Quarterly* **16**(4), 529--536.

Moirand, S. (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette.

Naiman, N. (1996), *The good language learner*, Vol. 4, Multilingual Matters.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language.* Cambridge: Cambridge University Press.

O'malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*,

Cambridge University Press.

O'Sullivan, R. (1991), 'Literature in the language classroom', *The English Teacher* **20**, 5--25.

Paran, A. (2008), 'The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey', *Language Teaching* **41**(04), 465--496.

Peytard, J.Crédif-Hatier, ed. (1982), *Littérature et classe de langue*, LAL.

Porcher, L. (1995), *Le français langue étrangère: émergence et enseignement d'une discipline*, CNDP.

Puren, C.Galisson, R., ed. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Cle International.

Puren, C. (2006), 'Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures: un chantier a reprendre', *Synergies Europe* **1**, 74--80.

Puren, C. (2006), 'Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social.', *Site Internet de l'APLV : www.aplv-languesmodernes.org*.

Puren, C. (2004), 'De l'approche par les tвches a la perspective co-actionnelle', *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut* **23**(1), 10--26.

Puren, C. (1994), *La didactique des langues étrangures a la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme*, Didier Paris.

Raby, F. (2009), 'La motivation pour la LVE en débat."44ème congrès de la Société Coréenne d'Enseignement de Langue et Littérature Françaises'.

Rolland, R. (2008), 'L'intégration scolaire des grands adolescents nouvellement arrivés.', .

Rouxel, A. (2006), 'Appropriation singulière des oeuvres et culture littéraire', *Cédérom, Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Montpellier*.

Séoud, A. (1997), *Pour une didactique de la littérature*, Hatier.

Sakkal, A. (1996), 'L'enseignement de la littérature arabe dans les collèges et les lycées, quelle littérature enseigner?', *Langues modernes* **3**.

Sanden-Piva, N. S. L. v. (2001), *Un instrument pour inventorier les aspects culturels contenus dans des manuels d'enseignement de langues étrangures*, Thèse, Radboud University, Nijmegen.

Sonmez, S. (2007), An overview of the studies on the use of authentic texts in language classrooms, *in* 'Proceedings of the third international online conference on second and foreign language teaching and research. Coming together: The shrinking global village', pp. 51--62.

Todorov, T. (2007), 'What is Literature for?', *New Literary History* **38**(1), 13--32.

Todorov, T. (2007), 'The Notion of Literature', *New Literary History* **38**(1), 1--12.

Todorov, T.; Moss, L. & Braunrot, B. (1973), 'The notion of literature', *New Literary History* **5**(1), 5--16.

Toelle, H. & Zakharia, K. (2003), *A la découverte de la littérature arabe: du VIe siucle a nos jours*, Vol. 579, Flammarion.

Tylor, E. B. (1871), *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*, Murray.

Van Els, T. & Knops, M. F. (1988), 'The History of the Teaching of Foreign Languages in the Low Countries', *Historiographia linguistica* **15**(1-2), 289--316.

Vauthier, E. (), 'Du XIXe siècle à nos jours : affrontement et engagement (ARABE (MONDE) - Littérature)', *Encyclopædia Universalis (consulté le 14 novembre 2013)*.

Vauthier, E. (2007), 'La création romanesque contemporaine en Syrie de 1967 a nos jours', PhD thesis, Publications de l'IFEAD.

Viala, A. (), 'Littérature – Dutexte à l'oeuvre', *Encyclopaedia Universalis*.

Zarate, G. (1986), *Enseigner une culture étrangure*, Hachette.

# Annexes



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

## TRANSCRIPTION DES CARACTERES ARABES

### Consonnes

| | |
|---|---|
| B | ب |
| t | ت |
| th | ث |
| j | ج |
| H | ح |
| kh | خ |
| d | د |
| dh | ذ |
| r | ر |
| z | ز |
| s | س |
| sh | ش |
| S | ص |
| D | ض |
| T | ط |
| DH | ظ |
| ‘ | ع |
| gh | غ |
| q | ق |
| k | ك |
| l | ل |
| m | م |
| n | ن |
| h | ه |
| w | و |
| y | ي |
| ‘ | ء |

### Voyelles

| | |
|---|---|
| â | ا |
| û | و |
| î | ي |
| a | ـَ |
| u | ـُ |
| i | ـِ |



*Mokh, Hilda. L’exploitation des textes littéraires dans l’enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

# Questionnaire - Apprenant

## Quelques renseignements...

Age
Sexe
Etablissement
Classe ou Cursus (précisez votre année d'étude)
Langue maternelle
Niveau de langue en Arabe

## Le questionnaire...

1 - Aimez vous les cours de littérature ?

Dans votre langue maternelle

- ○ Oui
- ○ Non

Dans une langue étrangère

- ○ Oui
- ○ Non

Pourquoi ?

2 - Quel genre littéraire préférez-vous ?
(cochez une ou plusieurs cases)

- ☐ Roman
- ☐ Théâtre
- ☐ Poésie
- ☐ Conte
- ☐ Nouvelle
- ☐ Autre

Pourquoi ?

3 - Quel genre littéraire préférez-vous dans la littérature arabe ?
(cochez une ou plusieurs cases)

- ☐ Roman
- ☐ Théâtre
- ☐ Poésie
- ☐ Conte
- ☐ Autre

Pourquoi ?

4 - Utilisez-vous un manuel en classe de langue arabe ?

- ○ Oui
- ○ Non

Si oui lequel ?

5 - Avez-vous déjà étudié des textes littéraires en cours d'arabe?

- ○ Oui
- ○ Non

Si oui, dans quel niveau ?

Si non, quels autres matériels, ou supports utilisez vous en classe ?

## Si vous avez répondu "non" à la question précédente, vous devez passer à la question 12. Merci.

6 - Quel genre de texte littéraire étudiez vous le plus :

- ☐ Roman
- ☐ Pièce de théâtre
- ☐ Poésie
- ☐ Conte
- ☐ Autre
- ☐ Aucun

7 - Quel est le nombre de textes étudiés pour chaque genre littéraire l'année dernière et cette année? (Remplissez les lignes selon les cas)
Roman
Théâtre
Poésie
Conte
Autre

8 - Y a-t-il un ou plusieurs textes qui vous a ou vous ont marqué plus particulièrement ?

- ○ Oui
- ○ Non

Si oui, quels textes, quels auteurs, pourquoi ?

9 - L'étude des textes littéraires en classe d'arabe langue étrangère vous aide à :

- ☐ Maîtriser la langue
- ☐ Comprendre la culture
- ☐ Aimer la lecture
- ☐ Ne vous aide pas
- ☐ Autre

Pourquoi ?

10 - Quels types d'exercices et d'activités vous sont-ils le plus souvent proposés pour un texte littéraire en cours d'arabe?
(Cochez une ou plusieurs cases)

- ☐ Position du texte dans l'histoire de la littérature arabe
- ☐ Présentation de l'auteur
- ☐ Explication du vocabulaire
- ☐ Explication de notions grammaticales
- ☐ Commentaire
- ☐ Dissertation
- ☐ Résumé
- ☐ Réécriture
- ☐ Traduction
- ☐ Expression orale
- ☐ Autre

11 - Parmi les activités et types d'exercices cités au point 10,
Lesquels, selon vous, sont les plus efficaces ? Pourquoi ?

Lesquels vous plaisent le plus ? Pourquoi ?

# Reprise (si vous avez répondu "non" à la question 5)

12 - A votre avis, faut-il intégrer les textes littéraires :

- o Dès le début de l'apprentissage
- o En niveau intermédiaire
- o En niveau avancé

Pourquoi ?

13 - A votre avis peut-on apprendre une langue sans apprendre la culture qu'elle véhicule ?

- o Oui
- o Non

Pourquoi ?

14 - Pensez vous qu'il y a des barrières culturelles, outre les barrières linguistiques, qui vous empêchent de communiquer avec l'autre?

- o Oui
- o Non

Si oui lesquelles ?

15 - Quels sont les types de textes qui se prêtent à :

- o Découvrir la culture. Pourquoi ?
- o A maîtriser la langue. Pourquoi ?

16 - Dans votre cursus d'apprentissage d'arabe, souhaiteriez-vous ne pas étudier des textes littéraires :

- o Oui
- o Non

Souhaiteriez-vous aborder certains types de textes :

- Oui
- Non

Si oui lesquels ?

17 - Souhaiteriez vous étudier davantage de textes littéraires ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

18 - Commentaire personnel éventuel :

# Fin du questionnaire. Merci.

# Questionnaire Enseignant

---

## Quelques renseignements...

Etablissement

Niveaux enseignés (au cours de la carrière)

Matières (enseignant à l'Université)

Formation et expérience professionnelle (nombre d'années d'enseignement, diplômes, concours, types d'établissement)

## Le questionnaire...

1 - Utilisez-vous des textes littéraires dans l'enseignement de l'arabe langue étrangère comme support pédagogique?

- Oui
- Non

Si oui, à quel niveau ? Pourquoi ?

## Si vous avez répondu "non" à la première question, vous devez passer à la question 14. Merci.

2 - Les programmes officiels influencent-ils vos choix de textes littéraires ?

- Oui
- Non

Si oui, dans quelle mesure ?

3 - Y a-t-il un genre littéraire que vous privilégiez pour les activités pédagogiques suivantes ?

- ○ Connaissances grammaticales

Pourquoi ?

- ○ Connaissances lexicales

Pourquoi ?

- ○ Expression orale

Pourquoi ?

- ○ Expression écrite

Pourquoi ?

- ○ Connaissances culturelles

Pourquoi ?

- ○ Communication

Pourquoi ?

4 - Quels types de compétences l'étude des textes littéraires vise-t-elle ?

- ○ Apprentissage grammatical
- ○ Acquisition lexicale
- ○ Commentaire
- ○ Réécriture
- ○ Sensibilisation culturelle
- ○ Sensibilisation esthétique

Pourquoi ?

5 - Comment évaluez vous la réaction des apprenants par rapport à l'utilisation des textes littéraires en classe d'arabe?

- ☐ Enthousiastes
- ☐ Satisfaits
- ☐ Intéressés
- ☐ Indifférents
- ☐ Mécontents

6 - Les apprenants sont-ils intéressés par un (ou des) genre(s) littéraire(s) en particulier ?

- ○ Oui
- ○ Non

Si oui, lesquels ?

7 - Pensez-vous qu'il y a des compétences préalables à acquérir pour procéder à l'étude d'un texte littéraire ?

- ○ Oui
- ○ Non

Si oui, lesquelles ?

8 - En tant qu'enseignant, quels profits pensez-vous tirer de l'utilisation de textes littéraires en classe d'arabe ?

9 - Pensez-vous qu'il faut intégrer davantage de textes littéraires dans les manuels et matériels pédagogiques ?

- ○ Oui
- ○ Non

Si oui, pour quel(s) niveau(x) ? Pourquoi ?

Quels genres de textes littéraires ? Pourquoi ?

10 - Le matériel pédagogique à votre disposition est-il suffisant pour opérer vos choix de textes littéraires ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

11 - Avez-vous des recommandations particulières concernant l'approche ou les approches qu'il faut adopter pour l'exploitation des textes littéraires en cours d'arabe ?

12 - Y a-t il des difficultés particulières liées à l'étude d'un texte littéraire en classe ?

- Oui
- Non

Pourquoi?

13 - Pensez-vous que l'utilisation des textes littéraires favorise la communication entre les apprenants ?

- Oui
- Non

Si oui, comment ?

# Reprise, si vous avez répondu "non" à la question 1

(la question 14 ne sera pas renseignée pour ceux qui ont répondu "oui" à la question 1)

14 - Si, actuellement, vous n'intégrez pas les textes littéraires à votre enseignement, qu'est-ce qui pourrait vous inciter à aborder des textes littéraires en classe ?

Commentaires personnels éventuels :

# Fin du questionnaire. Merci.

*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

# Table des matières

***Avant-propos*** ..... ***3***
***Introduction*** ..... ***4***
I.1. Présentation générale du travail ..... 5
I.2. Première approche de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères .. 7
I.1.1. Premières définitions ..... 8
I.1.2. Ecoles de pensée importantes ..... 9
I.1.3. Les raisons de l'apprentissage des langues étrangères ..... 11
I.3. Peut-on isoler une définition de la littérature ? ..... 13
I.3.1. Littérature, historique de la notion et du mot ..... 14
I.3.2. La littérature aujourd'hui, tentative de définition ..... 16
I.3.3. Conclusion ..... 21
I.4. Présentation du plan de la thèse ..... 23
***Partie 1 – Historique des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères*** ..... ***24***
1.1. Introduction ..... 25
1.2. La méthodologie traditionnelle - grammaire-traduction ..... 26
1.2.1. Présentation générale ..... 26
1.2.2. Les textes littéraires dans la méthode grammaire-traduction ..... 28
1.3. La méthode des séries ..... 30
1.4. La méthodologie directe ..... 31
1.4.1. Présentation générale ..... 31
1.4.2. Les textes littéraires dans la méthodologie directe ..... 34
1.5. La méthodologie active ..... 36
1.5.1. Présentation générale ..... 36
1.5.2. Les textes littéraires dans la méthodologie active ..... 37
1.6. La méthodologie Audio-Orale ..... 38
1.6.1. Présentation générale ..... 38
1.6.2. Les textes littéraires dans la méthodologie audio-orale ..... 43
1.7. La méthodologie Audio-Visuelle ou Structuro-Globale ..... 44
1.7.1. Présentation générale ..... 44
1.7.2. Les textes littéraires dans la méthode audio-visuelle ..... 49



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

1.8. L'approche communicative ..... 51
1.8.1. Présentation générale ..... 51
1.8.2. Les textes littéraires dans l'approche communicative ..... 56
1.9. Le CECRL, et l'approche actionnelle ..... 58
1.9.1. Introduction ..... 58
1.9.2. L'approche utilisée par le CECRL ..... 63
1.9.3. Les compétences générales individuelles ..... 65
1.9.4. La compétence à communiquer langagièrement ..... 66
1.9.5. Les activités langagières ..... 68
1.9.6. Les tâches ..... 69
1.9.7. Critique ..... 71
1.9.8. Les textes littéraires dans le CECRL ..... 72
1.10. Conclusion ..... 73
***Partie 2 – Le débat concernant l'utilisation de la littérature dans l'enseignement des langues étrangères ..... 77***
2.1. Introduction ..... 78
2.2. Arguments contre l'utilisation des textes littéraires en classe de langue. ..... 80
2.2.1. Un vocabulaire déconnecté de la réalité actuelle ..... 81
2.2.2. Des textes trop complexes ..... 82
2.2.3. Des textes peu adaptés pour l'apprentissage de la grammaire ..... 83
2.2.4. Le texte littéraire ne serait pas adapté pour l'approche communicative .. 84
2.2.5. Aspect trop subjectif des textes littéraires ..... 86
2.3. Arguments en faveur de l'usage des textes littéraires en tant que support pédagogique en classe de langue étrangère ..... 87
2.3.1. Le texte littéraire est une source de motivation ..... 88
2.3.2. Enrichissement culturel ..... 93
2.3.3. Objectifs linguistiques / Enrichissement linguistique ..... 99
2.3.4. Connaissances ..... 102
2.3.5. Contexte authentique ..... 103
2.3.6. Développement personnel et implication du lecteur ..... 104
2.3.7. Des documents accessibles et prêts à l'usage ..... 105
2.4. Données issues du terrain ..... 106
2.4.1. Résultats du questionnaire pour les apprenants ..... 106
2.4.2. Résultats du questionnaire pour les enseignants ..... 114
2.5. Discussion ..... 121
2.5.1. L'expérience littéraire requise ..... 122
2.5.2. Importance du choix des textes ..... 123

***Partie 3 – L'approche interculturelle, une voie pour l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères..... 127***

3.1. Introduction à l'approche interculturelle ..... 128

3.2. Apprentissage des langues et approche interculturelle ..... 129

3.1.1. L'interculturalité pour une réelle communication..... 129

3.1.2. L'apprentissage des langues nécessite l'approche interculturelle ..... 130

3.3. Culture et approche interculturelle..... 133

3.3.1. Historique du terme "culture" ..... 134

3.3.2. Culture et civilisation..... 135

3.3.3. L'importance de la culture dans la didactique des langues..... 137

3.3.4. L'enseignement de la culture pour enseigner les langues – aperçu historique..... 139

3.3.5. La culture par l'approche interculturelle..... 142

3.4. L'approche interculturelle : approfondissement ..... 144

3.4.1. Origine de l'approche interculturelle ..... 145

3.4.2. La problématique de l'identité..... 147

3.4.3. Moi et autrui dans le discours interculturel ..... 151

3.4.4. Pédagogie interculturelle..... 153

3.4.5. L'interculturel : effet miroir ..... 156

3.4.6. Interculturalité, les difficultés..... 159

3.4.7. L'interculturel et le Cadre Européen Commun de Référence (CECRL). 160

3.4.8. L'approche interculturelle en pratique dans la classe de langue ..... 162

3.5. Les textes littéraires, un espace privilégié pour une perspective interculturelle163

3.5.1. Introduction..... 163

3.5.2. Le texte littéraire est un texte interculturel..... 165

3.5.3. Quels objectifs pour l'usage des textes littéraires dans l'approche interculturelle ? ..... 168

3.5.4. En guise de conclusion..... 172

***Partie 4 – L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement de l'arabe langue étrangère..... 174***

4.1. Présentation de la littérature arabe..... 175

4.1.1. Introduction..... 175

4.1.2. La période classique, l'orient musulman..... 177

4.1.3. La période classique, l'occident musulman ..... 182

4.1.4. La période du XVIe au XVIIIe siècle..... 184

4.1.5. La littérature arabe moderne : du XIX$^{e}$ siècle à nos jours..... 185

4.2. Exemple 1 : L'intégration des textes littéraires dans l'apprentissage de l'arabe LVE : une motivation pour la lecture ? ..... 189
4.2.1. Introduction ..... 189
4.2.2. Le collier de la colombe ..... 191
4.2.3. Sensibilisation à la culture ..... 192
4.2.4. Autonomie ..... 192
4.2.5. Authenticité ..... 193
4.2.6. Dimension esthétique ..... 194
4.2.7. Conclusion ..... 195
4.3. Exemple 2 : "A ma mère", Mahmoud Darwish. ..... 196
4.4. Exemple 3 : Radwaa 'Aashoor ..... 207
4.5. L'intégration des textes littéraires dans le projet pédagogique de la revue midad ..... 214
4.5.1. Introduction ..... 214
4.5.2. Communiquer en arabe : quel(s) registre(s) utiliser ? ..... 216
4.5.3. Quels objectifs pour les textes littéraires ? ..... 216
4.5.4. La littérature comme support de cours ..... 218
4.5.5. Diversification des savoirs ..... 220
4.5.6. Conclusion ..... 222
***Conclusion ..... 224***
C.1. L'exploitation des textes littéraires et les précautions à prendre ..... 226
C.2. L'approche adoptée pour accompagner ces textes littéraires ..... 228
C.3. Le cas de l'arabe langue étrangère ..... 230
***Bibliographie ..... 234***
***Annexes ..... 241***



*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

*Mokh, Hilda. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe - 2014*

**L’exploitation des textes littéraires dans l’enseignement des langues étrangères – l'exemple de la langue arabe**

*Discipline : Etudes Arabes (spécialité Didactique)*

**Hilda MOKH**

*Résumé :*

Les méthodologies utilisées pour enseigner les langues étrangères, ainsi que les supports que ces méthodologies préconisent, ont beaucoup varié au cours du temps. Le présent travail s'intéresse particulièrement à la place des textes littéraires comme supports pédagogiques dans l'enseignement des langues étrangères. A l'origine, ces textes littéraires étaient quasiment les seuls supports que l'on trouvait pour cet enseignement. Puis différentes évolutions sociétales et scientifiques les ont amenés à disparaitre pratiquement complètement des méthodologies d'enseignement de langues étrangères. Depuis quelques temps les textes littéraires réapparaissent assez largement. Nous nous sommes demandé si ce type de support littéraire est utilisable en classe de langue étrangère et quelle est la pertinence de cette exploitation. Après avoir passé en revue les différents arguments du débat et pris en compte par l'intermédiaire de questionnaires des données de terrain, nous reconnaissons les nombreux avantages des textes littéraires comme support pédagogiques, tout en préconisant une utilisation raisonnée. Nous pensons notamment, que les textes littéraires sont un très bon support pour mettre en œuvre l'approche très reconnue à l'heure actuelle qu'est l'approche interculturelle. Nous prenons l'exemple de l'enseignement de l'arabe langue étrangère pour montrer comment, à notre avis, les textes littéraires peuvent être utilisés dans une perspective interculturelle en classe de langue étrangère et vivante.

*Abstract:*

The methodologies used to teach foreign languages and the materials they promote have largely varied over time. The present work specifically adresses the question of the place of literary texts as pedagogical materials in foreign languages teaching. Originally literary texts were nearly the only materials available for this teaching. Then various societal and scientific evolutions brought them to almost completely disappear from methodologies for foreign languages teaching. For some time these literary texts reappear quite widely. Our question is whether this type of pedagogical material is usable in foreign language classroom and what is the relevance of this usage. After reviewing the different arguments of the debate and take into account some data from the field through questionnaires survey, we ackowledge the numerous advantages of literary texts as pedagogical materials, provided an appropriate use. We specifically think that they present a perfect document to implement the intercultural approach that is well accepted today. We take teaching of Arabic as a foreing language as an exemple to demonstrate how, in our opinion, literary texts could be used in an intercultural approach.