

Date de soumission : 03/03/2020 Date d'acceptation : 18/03/2020 Date de publication : 10/05/2020

LE TEXTE POÉTIQUE DANS LES MANUELS SCOLAIRES DU SECONDAIRE AU LIBAN : DE L'HISTOIRE ET DE LA CULTURE

THE POETIC TEXT IN THE SECONDARY SCHOOL TEXTBOOKS IN LEBANON: HISTORY AND CULTURE

Paulette AYOUB

Université de Balamand / Liban

paulettayoub@yahoo.com

Résumé : Cet article s'intéresse à l'enseignement/apprentissage du texte poétique en première année du cycle secondaire au Liban dans les écoles publiques francophones. Le Livre National, conçu après la dernière réforme pédagogique de 1997, est susceptible de véhiculer des conceptions de et sur la société qui l'élabore ou qui l'adopte, c'est pourquoi l'étude de la structure du manuel ainsi que les genres des textes littéraires destinés à l'exploitation didactique, s'avèrent nécessaires afin de mettre en lumière les reflets historique et culturel qui en émanent. En outre, vivre l'acte didactique en classe autour du genre poétique procure une myriade d'informations concernant les activités, la démarche suivie et l'attitude des apprenants face à un poème qui aborde le patrimoine libanais ainsi que l'histoire lugubre de la guerre libanaise.

Mots-clés : texte littéraire, genre poétique, classe de langues-cultures, manuel scolaire au Liban, interculturel, histoire libanaise

Abstract :This article focuses on teaching / learning poetic text in the first year of secondary school in French-speaking public schools of Lebanon. The National Book was released after the last educational reform in 1997. It is capable of adding conceptions from and for the society which elaborates or adopts it. Thus, the study of the textbook's structure and the various genres of literary texts intended for didactic exploitation, are necessary to highlight the historical and cultural reflections. In addition, assisting to the didactic class which covers the poetic genre provides a myriad of information concerning the activities, the followed approach and the attitude of the learners towards a poem which elaborates the Lebanese heritage and the dismal history of the Lebanese war.

Keywords: literary text, poetic genre, class of languages, didactics, textbook in Lebanon, intercultural, Lebanese history

* * *

1. Liban : un brin d'histoire

Bien que petit par sa superficie, le Liban, l'un des pays riverains de la Méditerranée, « *regarde la mer et vit d'échanges. Qui dit échange dit communication. Qui dit communication dit langues au pluriel. Les peuples qui ont habité cette terre ont toujours été plurilingues* » (Khorassandjian, 1994 : 439). Cette terre qui a célébré l'invention de l'alphabet phénicien (à la fin du XII^{ème} siècle avant Jésus-Christ), a assisté à la conquête arabe (633) et aux croisades (1098-1291), elle a connu le règne des Mamelouks (1291-1516) des Ottomans (1517-1918) et de l'administration mandataire des Français (1920-1943), enfin après l'indépendance obtenue en 1943, ce territoire a traversé de longues années de guerre civile de 1975 à 1990. L'histoire du Liban est riche d'incidents historiques léguant à la population résidante un patrimoine non seulement linguistique et religieux mais aussi culturel.

L'accord du Taëf¹ en 1989 qui a collaboré à la cessation du conflit politique au Liban a mis en œuvre une réforme de la constitution visant un redressement dans plusieurs domaines : social, économique et pédagogique. De ce plan est née la restructuration du système éducatif en 1995 et les nouveaux programmes en 1997 appliqués jusqu'à nos jours. Avant de les aborder nous évoquons succinctement les directives curriculaires appliquées antérieurement.

2. Les anciennes instructions officielles et la nouvelle réforme pédagogique

Avant la réforme pédagogique de 1997, l'enseignement de la langue française au cycle secondaire (première année et deuxième année secondaire) se basait sur l'étude des courants littéraires. Le manuel scolaire de ces deux premières années contenait un aperçu historique relatif à la littérature française qui devrait servir aux étudiants à replacer chaque auteur dans son école littéraire, dans son époque ainsi qu'à savoir les fondements et les principes généraux des courants abordés comme le classicisme, la philosophie des lumières, le romantisme, le réalisme et le symbolisme. Les œuvres qui ont été étudiées² à la première année secondaire (série scientifique)³ sont la tragi-comédie de Corneille « le Cid », la tragédie de Racine « Andromaque », les fables de Jean De La Fontaine, la comédie de Molière « le Malade imaginaire », le conte philosophie de Voltaire « candide ». Alors que celles de la

¹ En 1989, dans le contexte de la guerre au Liban, la Ligue des Etats arabes tente de trouver une solution au conflit qui a débuté en 1975. Trois Etats membres, le Maroc, l'Algérie et l'Arabie Saoudite forment un Comité tripartite le 7 janvier 1989 afin de tenter une médiation entre les acteurs de ce conflit. Le Comité tripartite fait accepter un plan en sept points, lors d'une réunion organisée à Taëf en Arabie saoudite en octobre 1989, où plusieurs décisions sont prises : sur la politique libanaise et sur les relations entre le Liban et la Syrie. Si le partage des pouvoirs est maintenu (président de la République maronite, président du Conseil sunnite et président de la Chambre chiite), les pouvoirs du président de la République sont réduits au profit de ceux du président du Conseil et les députés passent au nombre de 108, avec un nombre égal entre les députés chrétiens et musulmans.

² L'étude de chaque œuvre débute par la vie de l'auteur, l'arrière-plan historique, les circonstances sociales qui ont accompagné sa rédaction puis une étude de plusieurs extraits côtoyée par une étude littéraire.

³ Avant la réforme, le cycle secondaire était composé de trois classes, la première et la deuxième sont divisées en deux séries : série scientifique et série littéraire, alors que la troisième année secondaire est répartie en 3 séries : sciences expérimentales, sciences générales et philosophie.

deuxième année secondaire (série scientifique) elles sont réparties de la manière suivante selon les écoles littéraires auxquelles elles appartiennent :

- La revanche de la sensibilité au XVIIIème siècle : les confessions-rêveries de Rousseau
- Le romantisme (XIX): Mémoires d'Outre-Tombe de Chateaubriand, Méditations et Harmonies poétiques de Lamartine, Les contemplations d'Hugo
- Le roman au XIX siècle : Madame Bovary de Flaubert
- La poésie dans la deuxième moitié du XIX siècle : Les Fleurs du Mal de Baudelaire

Alors la littérature a été l'outil privilégié pour l'apprentissage de la langue étrangère. Le texte littéraire occupait toute la scène, l'apprenant durant ses années d'apprentissage scolaire au cycle secondaire, apprenait une panoplie de notions d'après l'analyse de plusieurs extraits qui offrent aux apprenants une myriade d'informations culturelles, littéraires mais aussi historiques.

Ainsi, histoire, culture, littérature et enseignement/apprentissage de la langue française au Liban s'enchevêtraient en classe de langue au cycle secondaire selon des méthodes traditionnelles d'enseignement basées sur la mémorisation, la monopolisation de la parole enseignante et l'attitude réceptive de l'apprenant avant la nouvelle réforme de 1997.

Quels sont les apports de la nouvelle réforme pédagogique ?

Les textes officiels de la réforme éducative entreprise au lendemain du conflit préconisent la formation d'un citoyen tolérant et respectueux des autres, à la fois attaché à son pays, ouvert sur le monde et prêt à aborder en toute confiance les défis du vingt et unième siècle. En outre, cette réforme accorde un intérêt particulier à l'enseignement des langues et adopte l'approche communicative. Selon les préconisations du curriculum, l'enseignement du français, première langue étrangère⁴, qui débute dès la première année à l'école, « *devra assurer à l'apprenant la maîtrise du français, à l'oral comme à l'écrit, en compréhension et en production* » (La république Libanaise, 1997 : 87), cette première langue étrangère bénéficie du même nombre des heures accordées à la langue officielle arabe. Par conséquent l'introduction de l'approche communicative va entraîner, selon Riquois (2010) de nouvelles pratiques de classe et l'exploitation de nouveaux supports. De nouveaux manuels sont conçus pour toutes les classes et pour toutes les disciplines, sachant que le manuel dispose d'un rôle assez important dans la mesure où il est considéré comme « *un objet culturel en soi, qui nous renseigne sur la société globale dont il est issu* » (Lebrun, 2007 : 2)

⁴ Au Liban, la première langue étrangère enseignée à l'école peut être soit le français soit l'anglais, et son enseignement débute au même moment de celui de l'arabe littéral, à la première année scolaire. Les écoles qui optent pour le français comme première langue étrangère, medium pour l'enseignement aussi des disciplines scientifiques, sont nommées écoles francophones. Celles-ci enseignent l'anglais comme deuxième langue étrangère au primaire.

Vu les modifications survenues dans les curricula au niveau textuel et les évènements politiques qui ont ponctué l'histoire politique et culturelle du Liban, nous nous intéressons aux manuels qui sont susceptibles de véhiculer des conceptions de et sur la société qui les élabore ou qui les adopte, et qui renferment une multitude de documents et de textes, c'est pourquoi nous sommes menée à poser les questions suivantes : quelles histoires émanent des textes littéraires et notamment des textes poétiques qui sont destinés à l'exploitation didactique dans le manuel scolaire de la première année du cycle secondaire? Quels sont les apports offerts aux apprenants du secondaire via l'exploitation du texte poétique en classe de langues-cultures?

Pour pouvoir répondre à cette problématique, nous allons tout d'abord analyser le contenu du manuel en question, ainsi que les poèmes destinés à une exploitation didactique en classe afin d'étudier le message historique et culturel qu'ils véhiculent et puis nous allons observer une séance destinée à l'explication d'un poème dans un lycée public pour vivre l'acte didactique autour du genre poétique dans la première année secondaire.

Choisir cette classe est à la base de plusieurs motifs. La première année secondaire est une classe qui se situe au seuil du cycle secondaire. Elle accueille tous les apprenants libanais réussis à l'examen du brevet qui se réalise à l'échelle nationale et avant qu'ils ne soient répartis en deuxième année secondaire en deux séries : Humanité et Scientifique. Cela n'était pas de pratique avant la réforme, les apprenants à la suite du brevet se répartissent selon leurs compétences en deux séries scientifique et littéraire.

3. Le manuel scolaire de la première année secondaire : caractéristiques et structure

Le CNRDP (Centre national de recherche et de développement pédagogiques), organe du ministère de l'Éducation chargé de l'élaboration des curricula et des manuels, conçoit de nouveaux manuels scolaires pour l'école publique⁵. Tous ces livres réalisés entre la fin des années 1990 et le début des années 2000 par des équipes d'auteurs libanais, sont destinés aux apprenants du pays et sont encore en usage aujourd'hui. Les auteurs du manuel scolaire de la première année secondaire se sont donné quelques principes pédagogiques à la fois réalistes et ouverts qu'ils trouvent indispensables dans l'apprentissage d'une langue et d'une littérature étrangère :

⁵ «Le système éducatif libanais qui se caractérise par une liberté d'enseignement est composé de 2 secteurs: le privé et le public. Chaque secteur a ses propres normes, ses règlements, [...]. Les écoles publiques sont gratuites, subventionnées par l'Etat et fréquentées généralement par les classes modestes. Par contre, le secteur privé payant est composé de deux catégories d'écoles : les écoles étrangères et les écoles nationales». (Ayoub, 2018 : 292).

- fournir un ensemble de textes littéraires et généraux, d'auteurs français ou francophones, qui répondent aux interrogations de l'adolescent ou qui viennent stimuler sa curiosité et sa réflexion
- introduire des documents authentiques⁶, fournis par les médias pour que l'apprenant puisse se familiariser avec ces moyens d'information (République Libanaise, 1998 : 7).

D'emblée nous constatons que les concepteurs des manuels ont distingué entre le texte littéraire et le texte authentique. Le premier est rédigé par des auteurs français ou francophones alors que le deuxième est fourni par les médias. Nous allons respecter cette nomination catégorisant les textes qui figurent dans le manuel scolaire. Ce dernier, fondé sur un choix thématique non chronologique, mais progressif et cohérent, recourt à une typologie de textes variés, à des supports d'appoint et à l'étude d'une œuvre intégrale⁷, ponctuant ces exploitations par deux synthèses⁸ : l'une sur le romantisme et l'autre sur le réalisme. Ces deux synthèses enrichissantes au plan littéraire et culturel sont négligées par les enseignants⁹ de cette classe parce que les apprenants ne sont pas prédisposés pour la compréhension des particularités des courants littéraires et les enseignants n'accordent pas de temps à ces activités qui, pour eux, ne sont pas prioritaires, vu que l'examen officiel en 3ème année secondaire ne cible plus ces informations littéraires. Ainsi, quels textes sont destinés à être exploités en classe de langue ?

4. Textes à exploiter pédagogiquement en classe de langues

Sur le plan structural, le livre comprend huit thèmes¹⁰ et une œuvre intégrale. Il est complété par un ensemble important de fiches techniques, de repères et de fiches d'auto-évaluation¹¹. Chaque thème fait l'objet, en guise d'introduction, d'une présentation qui pose une piste de réflexion (une problématique) ; et un texte introducteur qui donne le ton et participe à la sensibilisation des élèves. Le thème est divisé en quatre sous-thèmes illustrés chacun, par un

⁶ "La caractérisation d'authentique en didactique des langues est généralement associée à "document" et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle: elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classes". (Cuq, 2003 : 29).

⁷ "La parure" de Guy de Maupassant est proposée comme œuvre intégrale à lire. L'apprenant est censé en lire 8 extraits, suivis de questions de compréhension qui visent : l'étude des personnages, la structure de la nouvelle, les différents thèmes, le contexte socio-historique et l'art du conteur.

⁸ La synthèse relative au romantisme renferme une introduction définitoire et 4 textes : une autobiographie rédigée par Chateaubriand et 3 poèmes composés par Hugo, les 4 sont suivis de questions visant le poète romantique et la forme poétique chez Hugo. La synthèse relative au réalisme renferme une introduction définitoire, une notice biographique et une toile de Gustave Courbet « la rencontre ou bonjour M. Courbet) ainsi que des questions ciblant : le réalisme à travers le décor, le sujet, les personnages et le réalisme dans la littérature et l'art.

⁹ Personnellement j'ai une dizaine d'années d'expérience au cycle secondaire dans les écoles privées et publiques, j'ai également assumé les responsabilités de conseillère pédagogique pour 4 ans ce qui m'a offert l'opportunité d'assister à des observations de classe ainsi qu'à discuter avec plusieurs enseignantes leurs démarches ainsi que leur répartition annuelle dans toutes les classes secondaires.

¹⁰ Les thèmes sont : la nature, la femme, le voyage, Le Moi et l'Autre, les Médias, la publicité, la violence et science et technologie.

¹¹ Fiches destinées à évaluer: l'expression écrite dans une production argumentative, la réussite d'un exposé, le débat, la prise de notes et la réduction d'un texte.

texte ou par un document qui développe un aspect de la problématique et qui fait l'objet d'une batterie de questions orientant son exploitation. Quand il s'agit d'un texte littéraire, le sous-thème est alors au centre d'un dossier qui comprend une note biographique, une présentation de l'œuvre qui situe l'extrait dans son contexte immédiat et un choix de citations illustrées qui donnent un autre éclairage sur l'écrivain. Alors que le document authentique, selon les concepteurs du manuel, y apparaît sous forme d'un document audiovisuel, d'un texte journalistique, publicitaire et informatif. Ainsi, l'aspect important de la réforme de l'enseignement du français consiste en une organisation des contenus d'enseignement selon une catégorisation thématique, chaque manuel devant désormais être divisé en unités traitant chacune d'un thème socioculturel précis.

A la fin du thème, le manuel ouvre des horizons nouveaux à la réflexion de l'élève en lui proposant un ensemble de textes (dossier documentaire) en relation avec le thème mais qui posent une nouvelle problématique, stimulant ainsi sa curiosité et son goût de la lecture. Ce dossier renferme un texte de présentation et 5 autres textes démunis de questions ou d'activités tandis que les « repères » offrent des explications théoriques concernant la typologie, les marques énonciatives, les tonalités, etc.

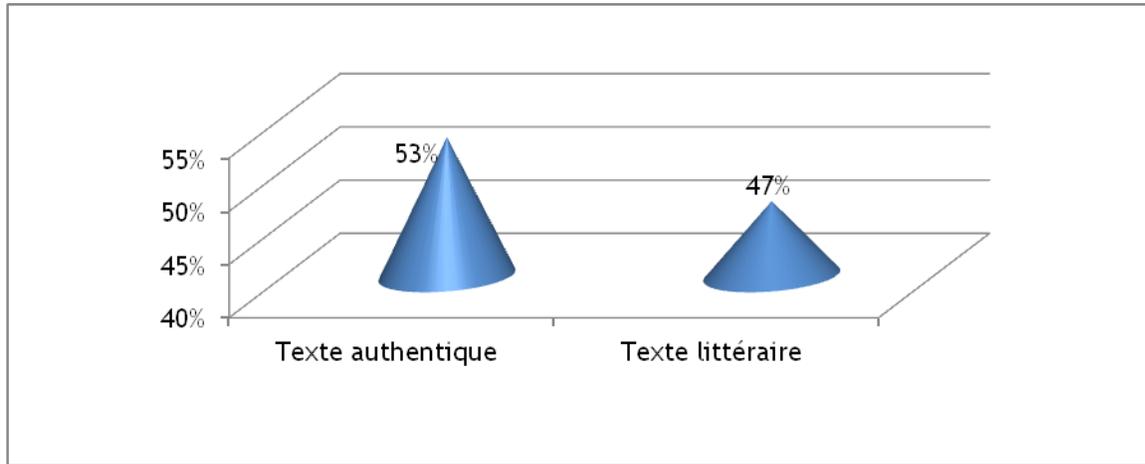
Notons aussi qu'à la page « pensées d'écrivain » nous rencontrons quelques pensées de l'auteur et des citations prises de ses œuvres. J'en cite deux exemples :

- « Il faut exiger de chacun ce que chacun peut donner » (*Le petit prince*)
- « chacun de nous a un jour, plus ou moins triste, plus ou moins lointain, ou il doit enfin accepter d'être un homme » (*Antigone*).

Des valeurs morales et humaines sont prônées via les pensées sélectionnées des écritures des écrivains éminents dans la littérature française. Ces idées sont aptes à procurer une culture ainsi qu'un moment de réflexion aux apprenants à condition d'être expliquées en classe et non pas négligées.

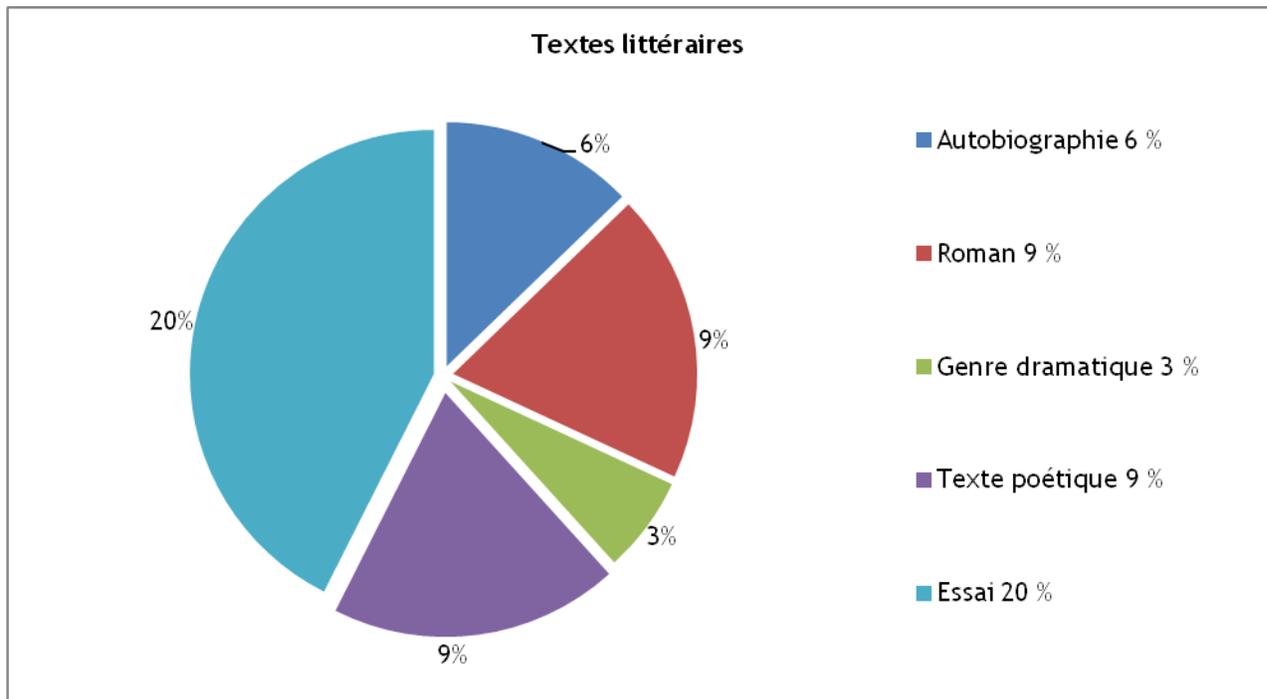
Avant d'aborder les textes poétiques dans ce manuel nous allons présenter les différents types et genres des textes qui sont sujets à une exploitation de compréhension écrite en classe. Les textes sont en nombre de 32, les textes authentiques sont en nombre de 17 alors ceux littéraires sont en nombre de 15, la figure suivante explicite ces données :

Figure 1 : Textes destinés à une exploitation en classe de langues-cultures



Les textes littéraires proposés pour être exploités pour une compréhension et production écrites sont de différents genres, on les schématise avec leurs proportions dans la figure suivante :

Figure 2 : Les genres des textes littéraires pour une exploitation pédagogique



Nous constatons que le genre poétique occupe 9 % de la totalité des textes destinés à une exploitation didactique, cela concerne les textes suivis de questions de compréhension et de production écrites.

Alors que les textes qui appartiennent à la rubrique « dossier documentaire », dépourvus de questionnaires, sont en nombre de 40, dont 25 sont des textes littéraires. Le genre poétique a sa part dans ce dossier, nous recensons 7 poèmes, ce qui fait que 17.5 % des textes complémentaires appartient au genre poétique, le tableau suivant nous indique les titres des poèmes, les noms des poètes ainsi que les thèmes proposés, en dépit de leur faible pourcentage, ces poèmes sont aptes à procurer de la culture, de l’histoire ainsi que de la beauté stylistique. Ce dossier complémentaire est négligé totalement au niveau d’une exploitation didactique en classe, il pourrait servir à élaborer une évaluation.

Tableau 1 : Les sept poèmes du dossier complémentaire

(Source : Livre national de la première année du cycle secondaire)

	Titres	Poètes	Recueil
La nature	Le vallon	Alphonse de Lamartine	Méditations poétiques 1820
	La maison du berger	Alfred de Vigny	Les destinées 1844
	Unité	Victor Hugo	Les Contemplations- Autrefois- Livre I juillet 1836
	Docilité	Jules Supervielle	La fable du monde 1938
La femme	Elsa au miroir	Louis Aragon	La diane française 1945
Le Moi et l’Autre	Déjeuner du matin	Jacques Prévert	Paroles 1946
	Le malentendu	Raymond Devos	A plus d’un titre 1989

Ainsi, 9% des textes de base et 17.5% des textes complémentaires et 5 % des textes introducteurs ou de sensibilisation appartiennent au genre poétique, cela fait que 10.6% des textes proposés dans ce manuel sont des textes poétiques. Donc, une présence timide du genre poétique est décelée dans le manuel de la langue française en classe secondaire.

Quels sont les textes poétiques alloués à une exploitation didactique en classe de première année du secondaire ?

Le tableau suivant précise les titres de ces 3 textes poétiques, le nom des poètes, le titre du recueil ainsi que les objectifs d’enseignement pour les trois textes de base. Un seul poème assume le rôle d’un texte de sensibilisation au thème de la violence n’est pas muni d’objectifs d’enseignement comme les textes de base ni de questions de compréhension et production écrites:

Tableau 2 : Les poèmes destinés à une exploitation en classe pour le développement de la compétence écrite

Source : Livre national de la première année du cycle secondaire

	Titre du poème	Le poète	Titre du recueil	Objectifs
La nature/ source d'inspiration littéraire	En montagne libanaise	Nadia Tuéni	Liban : 20 poèmes pour un amour 1979	Retrouver les indices de la description subjective dans un poème Reconnaitre et interpréter la métaphore et l'anaphore S'initier à la versification
La femme	Mon rêve familial	Paul Verlaine	Poèmes saturniens 1866	S'initier à la versification : rythme, rime, sonorité, enjambement S'entraîner à l'écriture poétique
Le voyage	Invitation au voyage	Charles Baudelaire	Les fleurs du mal, 1- Spleen et Idéal	Reconnaitre les champs lexicaux du réel et de l'imaginaire Reconnaitre une figure de style : la personnification S'entraîner à la versification (la strophe, l'alternance des mètres...
La violence	Quel avenir pour les enfants de la guerre	Jacques Robagen	Liban 1989	Texte introducteur : démuné d'objectifs ainsi que des questions de compréhension

Les trois poèmes « En montagne libanaise », « Mon rêve familial », « Invitation au voyage » figurent dans les thèmes : la nature, la femme et le voyage. Ils sont précédés d'une notice biographique qui procure à l'apprenant, voire à l'enseignant, des éclaircissements biographiques, sociales et culturelles. Les objectifs¹² d'enseignement de ces 3 poèmes (mentionnés dans le tableau ci-dessus) sont indiqués en haut de page du texte dans le livre de l'apprenant. Ces derniers ciblent : le lexique, les indices de l'énonciation subjective, la versification et les figures de style. Alors que les verbes employés sont : reconnaître, s'initier, retrouver, s'entraîner.

Cela nous amène à remarquer que les objectifs se situent dans la plupart des cas selon la taxonomie du domaine cognitif de Bloom au niveau inférieur : la connaissance et la compréhension (retrouver et reconnaître), tandis que le niveau moyen de cette taxonomie est visé via les verbes « s'initier, s'entraîner et interpréter » qui ciblent les catégories de l'application et de l'analyse relatives au domaine cognitif. Enfin, les verbes « s'entraîner et s'initier » connotent des essais et des efforts déployés par les apprenants pour pouvoir produire, l'enseignant, à son tour, a besoin d'une certaine stratégie d'enseignement et de

¹² Pour le terme « objectif », Cuq en propose la définition suivante « ce à quoi on tente de parvenir, le résultat qu'on se propose d'obtenir par des moyens appropriés [...] en didactique des langues, l'objectif est le résultat idéal de l'enseignement et de l'apprentissage » (Cuq, 2003 : 180).

certaines outils qui sont proposés dans le guide pédagogique pour pouvoir réussir sa tâche. Pourtant les activités d’initiation ne sont pas susceptibles d’épauler l’enseignant car elles ne respectent pas la zone proximale de développement : des activités qui semblent difficiles et compliquées et exigent une certaine richesse lexicale de la part des apprenants alors que d’autres activités paraissent simples comme les deux activités ci-dessous :

A la première activité, l’apprenant est censé composer cinq quatrains, qui débutent par :

- *Ses yeux étaient des miroirs*
- *Sa bouche était un jardin fruitier ...*
- *Ses cheveux étaient des fils d’or*
- *Son corps était*
- *Son nom était »*

En outre, une autre activité proposée consiste à imiter la chanson de Paul Eluard, l’apprenant est censé composer un poème basé sur l’emploi répétitif de « il y a » et du verbe « renverser » comme s’il faisait une activité de phraséologie. L’encadré ci-dessous met en lumière cette activité comme elle figure dans le guide pédagogique :

Tableau 3 : Activités proposées pour composer des poèmes

Source : Guide pédagogique du manuel scolaire de la classe première secondaire

<p>Activités :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lisez ce poème. 2. Sur le modèle de ce poème, à partir des mots suivants, inventez une chanson : « Village, école, classe, chaise, garçon, cœur qui bat ». 	<p>Dans Paris, il y a une rue, dans cette rue, il y a une maison ; dans cette maison, il y a un escalier ; en haut de cet escalier, il y a une chambre ; dans cette chambre, il y a une table ; sur cette table, il y a une cage ; dans cette cage, il y a un nid ; dans ce nid, il y a un œuf ; dans cet œuf, il y a un oiseau.</p>	<p>L’oiseau renverse l’œuf ; l’œuf renverse le nid ; le nid renverse la cage ; la cage renverse la table ; la table renverse la chambre ; la chambre renverse l’escalier ; l’escalier renverse la maison ; la maison renverse la rue ; la rue renverse la ville de Paris.</p>
--	--	---

Des activités pareilles n'arrivent à aiguïser ni la curiosité culturelle des apprenants ni leur ambition poétique surtout si ceux-ci endurent un déficit linguistique ou un désintérêt culturel.

Ainsi, deux poèmes qui reflètent le contexte libanais et qui révèlent des bribes de l'histoire de ce pays figurent dans le livre National, livre conçu par le Ministère de l'Éducation et imposé dans toutes les écoles officielles. *Quelles histoires sont véhiculées par ces deux poèmes ? Et comment se déroule la séance consacrée à l'un de ces poèmes en classe de langue ?*

5. Textes poétiques : témoignages et histoires

Les deux poèmes qui sont sujets à notre étude visant la dimension historique sont écrits par deux poètes libanais francophones : Nadia Tuéni et Jacques Robagen.

Nous débutons par le poème de Robagen qui ouvre le septième thème intitulé « la violence ». Ce poème est intitulé « *quel avenir pour les enfants de la guerre ?* » composé par Jacques Robagen 1989. Il souligne l'atrocité de la guerre via la description de la chute d'un martyr de guerre durant le champ de combat. Une description où les figures de style s'entremêlent pour créer une ambiance lugubre sombre imbibée de souffrance, d'horreur et de mort.

La guerre est imprégnée de poison, de corruption, de mélodée, de séparation et d'échec. Le poète signale avec la mort du martyr le changement de situation puisque la chute du drapeau connote la défaite et la fin. Ce poème reflète la monstruosité de la chute d'un martyr et même l'ébahissement de la nature que suscite ce spectacle douloureux. Le poète obstrue toutes les embrasures vers l'espoir quand il qualifie la terre de corrompue à cause du mal venimeux et de la source dépravée. Pourtant, cette description pourrait nous rappeler l'importance de la patrie qui ne pourrait pas survivre sans sacrifices et sans martyres.

L'autre poème, rédigé par Nadia Tuéni, figure dans le thème « la nature », est précédé de quelques citations de la poétesse figurant à la page « Pensées d'écrivains ». A travers ses pensées en vers, Nadia Tuéni aborde le tourment du Sud occupé par l'armée israélienne, elle interpelle le sud abordant son état d'otage : exposé à l'orage tout en restant source de chaleur. Alors qu'à la fin, Nadia lui promet la patrie. Nous la voyons soucieuse de l'avenir de son pays, Elle joue le rôle de la consolatrice, un lexique de souffrance et de douleur émaillent ses vers libres. Pour elle, les nuits d'Orient sont des nuits de larmes interminables, l'Orient est un lieu où une nuit de larme annonce une autre comme si c'était une chaîne de malheur qui caractérise l'Orient.

Le poème qui constitue le texte de base intitulé « En montagne libanaise », est extrait du recueil « Liban : 20 poèmes pour un amour » rédigé en 1979 où le pays était plongé dans la guerre. Ce recueil est défini par la poétesse comme une « géographie poétique » qu'elle

dédie « à Nayla sa fille et à ceux qui furent ses amis, aux enfants de mon pays ». Dans ce poème, Nadia Tuéni essaie de ressusciter un paysage libanais, dans toutes ses composantes humaines et naturelles, paysage qu'elle a tant chéri et qu'elle craint de voir défiguré par la guerre.

Nadia Tuéni, dans ce poème, faisait un portrait du pays et un portrait de la rêverie à laquelle ce pays a si souvent donné lieu à travers l'histoire et la littérature. Dans chaque vers de ce poème, Tuéni nous offre un paysage patrimonial du Liban où religiosité et paysage naturel s'entremêlent. Elle décrit la montagne libanaise, comme si c'était le lieu idéal, un éden de beauté, de vie paisible, de prière. La reprise anaphorique du verbe « souvenir » nous jette dans le passé, comme si cette vie utopique dans un lieu paradisiaque ne reviendrait plus. Cette répétition nostalgique crée un effet d'écho et d'incantation, elle voulait recréer par la poésie le souvenir de beaux jours disparus à jamais. Son poème se clôture sur une note pessimiste quand elle se reproche de n'avoir pas su lire les signes annonciateurs de la guerre : les oiseaux morts, à savoir les enfants du Liban qui ont commencé à tomber dans les premiers jours de la guerre. Nadia Tuéni paraît non seulement une poétesse mais aussi une voyante comme la plupart des écrivains qui partagent la douleur des autres et épaulent les opprimés et les persécutés du monde entier pour leur offrir non seulement la justice mais aussi le rêve. Ainsi, la nature de la montagne libanaise, le patrimoine ancestral, la cohabitation des peuples multiconfessionnels et la menace et l'atrocité de la guerre s'entrecroisent dans ce poème qui nous offre un spectacle de la réalité libanaise. Cette douleur qui émane du vécu du peuple libanais est incarnée dans l'autre poème.

Ces deux poèmes qui nous plongent dans un passé douloureux, ressuscitent des moments pénibles pour les libanais qui ont vécu la terreur, le deuil, la séparation et l'émigration. L'histoire véhiculée par le poème de Nadia Tuéni intéresse-t-elle nos apprenants ? Seront-ils charmés par l'ambiance poétique et culturelle au sein de la classe ?

6. Transposition didactique : caractère poétique, dimension historique ou aspect langagier ?

La séance observée en première année secondaire s'est déroulée dans un lycée officiel situé dans une zone rurale. L'enseignante était vacataire et débutante, c'était sa deuxième année d'enseignement au cycle secondaire. Le poème expliqué est celui de Nadia Tuéni. Le nombre des apprenants était 12 et dont les lacunes linguistiques étaient saillantes : ils évitent de recourir à des phrases complexes, ils commettent de multiples erreurs de conjugaison et de concordance des temps. En outre, j'ai remarqué qu'ils préfèrent répondre en arabe dialectal,

ils sollicitent l'aide de leur enseignante demandant une reformulation interlingue et imposant de la sorte une transmission réactive¹³.

Comment s'est déroulée la séance ? A son ouverture, l'enseignante a rédigé l'objectif au tableau, a présenté brièvement la vie de la poétesse sans lire le document biographique, elle a invité les apprenants à émettre des hypothèses autour du titre, puis elle leur a demandé de lire le poème silencieusement. L'explication était entamée par la question « qu'est-ce que vous avez compris ? » quelques réponses sont données dont le contenu vise la compréhension globale. Nous citons à titre d'exemple les réponses suivantes : « on parle de la montagne libanaise », « elle parle d'un souvenir », « le thème est la nature libanaise ». Ensuite, elle demande à une apprenante de lire à haute voix et procède par une explication linéaire utilisant la synonymie, la paraphrase et dans plusieurs cas le recours à l'arabe dialectal, en alternant les langues, notamment pour le lexique et les tournures syntaxiques assez difficiles. Avant qu'elle n'explique la strophe, elle essaye d'impliquer les apprenants par le biais des questions répétitives et redondantes « qui va expliquer ? » « qui a compris ? », celles-ci ne sont pas susceptibles de favoriser la réflexion des apprenants sur un aspect particulier ou sur une notion spécifique : une question floue et générale amène à une réponse superficielle. Or l'explication à cette étape qui visait une compréhension fine et détaillée pourrait être déclenchée par des consignes claires et pertinentes.

Ajoutons pareillement que nous avons remarqué que son questionnement visait les éléments naturels relatifs à la montagne libanaise et les termes qui connotent le souvenir évoqué par une poétesse libanaise. Elle a insisté sur les pronoms sujets, sur les répétitions, sur le nombre des vers dans chaque strophe et la ponctuation à la fin des vers pour pouvoir déceler un enjambement, alors que la musicalité, les sonorités et le rythme sont totalement négligés. De même, les questions qu'elle a posées ciblaient les champs lexicaux relatifs au paysage, au monde végétal ainsi que le monde animal. Le verbe consigne de ses questions était « relever » alors que « interpréter », « analyser » et « expliquer » étaient très rarement employés. Les réponses données par les apprenants oralement ne renfermaient pas une analyse du contenu détaillé du poème, l'explication était superficielle et les questions n'ont pas mis en relief l'aspect poétique tout au contraire elles l'ont gommé.

De surcroit, plusieurs questions posées autour du poème ont ciblé la grammaire. Quoique plus rares, elles estompent le caractère poétique du texte et pénalisent le caractère littéraire pour ne laisser voir que son aspect langagier. Durant son explication linéaire, elle a posé les questions suivantes : précisez le référent de « y », justifiez l'accord du participe passé « posé » (v. 6), « croisés » (v. 21), relevez les adjectifs qualificatifs et les expansions du

¹³Bourguignon, Py et Ragot (1994 : 21) ont distingué les transmissions initiatives lorsque l'enseignant décide de prendre l'initiative de la transmission et les transmissions réactives lorsque l'enseignant répond à une sollicitation implicite ou explicite de la part de l'apprenant.

nom « chant de l'islam, des cloches folles du mois de Juillet », indiquez la nature et le référent du pronom « ceux » (v. 25), précisez la forme de la phrase (v. 30). Il faut signaler également que parfois les questions de grammaire rompent l'explication sémantique et interrompent le charme de l'analyse poétique et le fil de la réflexion tout en détournant l'attention des apprenants.

Les questions proposées dans le manuel avaient comme objectifs de relever les champs lexicaux, de préciser la structure, la valeur des temps verbaux, d'analyser quelques figures de style et d'indiquer les effets des enjambements. Son souci était de terminer l'explication du poème afin de leur donner comme devoir à la maison les questions. Le moment le plus fructueux durant cette séance réside au moment de l'explication des figures de style, l'enseignante a réussi d'accaparer l'attention des apprenants qui paraissaient prêts à une évasion poétique. L'explication des figures suivantes a impliqué les apprenants, ils ont interagi et essayé de co-construire le sens :

- « Village escarpé posé comme une larme au bord d'une paupière »
- « Sentiers qui mènent au bout du nuage »
- « La mer qui brille comme une médaille »
- « Alors Chaque fille était hirondelle
Ses yeux remuaient comme une nacelle
Sur un bâton de coudrier »

Lors de l'explication on a remarqué plusieurs interventions de la part des apprenants. Cela met en lumière non seulement la stratégie de la co-construction qui permet « *au locuteur de construire progressivement des éléments de réponse en s'appuyant sur ce qui a été fourni par l'interlocuteur* » (Debaisieux, 2008 : 108), mais aussi le procédé d'étayage de récapitulation qui joue un rôle important dans la saisie du sens de l'interaction (Cicurel, 1996, 2011) quand l'enseignant essaye de récapituler leurs dires et les épauler par ses ajouts, ses traductions et ses éclaircissements. Ainsi, le recours à la première langue de socialisation était bénéfique, parce que la langue première ou « *la langue la mieux maîtrisée par l'apprenant est apte à dissiper les zones d'ombres des autres langues en cours d'acquisition* » (Ayoub, 2018 : 42).

Signalons aussi que la description du patrimoine libanais, le village, la faune et la flore est appréciée par les apprenants, mais parler de la mort et de la guerre a été négligé par les deux actants de la classe. La guerre, l'histoire des libanais, est un thème évité dans les classes libanaises car il pourrait déclencher une polémique religieuse, politique ou même idéologique ou vivifier de mauvais souvenirs racontés par les parents.

L'expression écrite proposée dans le manuel à la suite du texte consiste à imiter le poème évoquant « un souvenir d'enfance en montagne libanaise : lieu et impressions avec l'emploi de deux anaphores ». Un tel exercice contribue à développer l'acquis langagier et le

lexique rencontré dans le poème et offre aux apprenants une certaine opportunité vers la créativité notamment s'il sera encouragé et évalué. Il importe de noter que le genre poétique est évincé des examens officiels soit comme texte pour la compréhension écrite soit comme sujet pour la production écrite, cela se répercute sur la valorisation de ce genre de la part des deux actants en classe.

7. Conclusion

L'établissement scolaire au Liban constitue le lieu privilégié de l'enseignement/apprentissage de la langue française, celle-ci est chargée de l'initiation à la culture en fournissant « *les éléments de culture anthropologique [...] nécessaires à son appropriation* » (Cuq & Gruca, 2005 : 87). Pour l'approprier, le texte poétique a son rôle à côté de tous les autres genres enseignés, car il sert d'instrument d'attrait pour réfléchir sur la langue elle-même, pour découvrir les possibilités d'usage créatif et artistique de cette langue ainsi que pour s'évader vers le monde du rêve et de la beauté. Selon le CECR, « *L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante pour le plan éducatif mais aussi en tant que telle* » (CECR, 2005 : 47). Pourtant, « *de nombreux enseignants au Liban privilégient l'aspect linguistique de la communication au détriment de la dimension culturelle qui devient le parent pauvre de leur enseignement* » (Ayoub, 2018 : 305) et la poésie au lieu de prôner durant la séance consacrée à son exploitation « *elle reste souvent à la porte de la classe ou qu'elle y perde son âme en y entrant* » (Martin, 2006). C'est pourquoi, former les enseignants de langue afin de réussir une exploitation du texte littéraire et « *concevoir des manuels scolaires sous un angle interculturel, [...] s'avèrent indispensables* » (Ayoub, 2018 : 305).

En outre, l'histoire libanaise transmise par l'intermédiaire du genre poétique est celle de la guerre, de l'endurance du peuple libanais déchiré par la mort et les attentats. Une histoire évincée dans les classes, histoire qui pourrait déclencher des conflits, non apaisés jusqu'à maintenant. Si l'histoire abordée était glorieuse et non imbibée de défaite, elle aurait intéressé les apprenants qui aspiraient à une vie meilleure pacifique et pleine d'espoir, eux qui ont les yeux rivés vers l'avenir et non vers le passé, eux qui sont au seuil de leur futur.

Enfin, nous clôturons par ces vers de Tuéni (extraits du recueil *Poèmes pour une histoire, 1972*) qui pourraient être le cri unanime de tous les libanais: « *«Ouvrez les bras Ô ma mémoire / Il est temps / D'accueillir l'oubli* ».

Ce cri quémandeur de l'oubli est révélateur du souhait des libanais vis-à-vis de leur histoire sanglante, cette imploration pourrait connoter un désir de forger un nouveau début, une nouvelle histoire basée sur le rêve d'un monde utopique. Et si toutes les histoires réalisées des peuples dérivent d'un rêve on souhaite que les rêves des hommes du pouvoir soient inondés d'humanité, de paix et de tolérance, exploits dignes d'être historicisés.

Sources bibliographiques

- ACHOUR, Ch., REZZOUG, S. 1990. *Convergences critiques. Introduction à la lecture du littéraire*. Alger, Office des publications universitaires, p.87.
- ALLAM-IDDOU S., 2015, *De l'usage des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère*, in *Synergies Chili* n° 11 - 2015 p. 95-103
- AYOUB P., 2018, « L'enseignement/apprentissage de l'oral au Liban : obstacles et stratégies, le cas d'une séance observée dans une école publique » in *Revue Algérienne des Sciences du Langage*, sous la direction de Ouardia Aci, décembre 2018, p.p. 22-44.
- AYOUB P., 2018, « Le plurilinguisme entre représentations et usage pluriculturels : le cas de 2 écoles du nord du Liban, l'une publique et l'autre privée » in *Manarat Thaqafia*, Liban, Etudes en sciences humaines et sociales, numéro 4, mai 2018, pp. 292- 306.
- AYOUB P., 2019, « *Le métissage linguistique en classe de langue au Liban : usage didactique ou anarchique* » in *Manarat Thaqafia*, numéro 6 - mars 2019, pp 161 -185.
- BEKKER, J. 2008. *La chanson dans la classe de français langue étrangère. "Un apprentissage en-chanté"*, Université du Cap. <http://www.french.uct.ac.za/docs/BA%20Hons%20FLE%20Jessica%20Becker.pdf> [Consulté le 21/09 2018].
- BOURGUIGNON C., PY B. & RAGOT A.-M., 1994, *Recherche sur l'école maternelle bilingue en vallée d'Aoste. Aspects psycholinguistiques*, Aoste : IRRSAE.
- CERVERA, R. 2009. « *A la recherche d'une didactique littéraire* ». *Synergies Chine* n°4. *Revue du Gerflint*, p. 45-22. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Chine4/cervera.pdf> [consulté le 15 décembre 2018].
- CICUREL F., 1996, « La dynamique discursive des interactions en classe de langue » in S. Moirand (coord.), *Le français dans le monde, Le discours : enjeux et perspectives*, juillet 1996, pp. 66-77.
- CICUREL F., 2011, « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », in *Pratiques* n° 149-150, juin 2011, pp. 41 - 54.
- CLANET, C. 1989. *La formation en situation interculturelle*. Centre pour les équipes de recherches et d'études des situations interculturelles, p.21.
- Conseil de l'Europe. 2001. Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR): *apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques, p.40.
- COSTE, D., 1982. «Apprendre la langue par la littérature?». In: J. Peytard et alii, p. 59-73.
- De Carlo, M. 1998. *L'interculturel*, Paris: Clé international, coll. Didactique des langues étrangères.
- CUQ J.-P. & GRUCA I., 2005, *Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*, Grenoble: Presses Universitaires.
- CUQ J.P., 2003, (sous la dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde*, Paris : ASDIFLE / Clé International.
- DEBAISIEUX, J. M., 2000, « Réalités du discours oral et didactique du FLE » in *Le français dans le monde, Une didactique des langues pour demain*, juillet 2000, Paris : Hachette Edicef, pp. 143-159.
- DENIMAL A., « Les valeurs d'ouverture à l'altérité dans les manuels de français libanais : aspects d'un traitement paradoxal », *Tréma* [En ligne], 35 - 36 | 2011, mis en ligne le 01 décembre 2013, consulté le 20 mai 2019. URL: <http://journals.openedition.org/trema/2658> ; DOI : 10.4000/trema.2658
- DUFAYS J.-L., « La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique », *Tréma* [En ligne], 45 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 20 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/3486> ; DOI : 10.4000/trema.3486

- KHORASSANDGIAN M., 1994, « Environnement sociologique et apprentissage du français, langue seconde » in S. Abou & K. Haddad, *Une francophonie différentielle*, Paris : Editions Harmattan, pp. 435-442.
- LA REPUBLIQUE LIBANAISE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DES JEUNES ET DU SPORT, CNRDP¹⁴, 1997, *Curriculum de langue et de littérature françaises, première langue étrangère*, Beyrouth : Sader.
- LEBRUN, M. (dir.) 2007. *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- MAJDALANI C., 2009, « Vingt poèmes pour un amour de Nadia Tuéni », in *L'orient littéraire* n° 155, 5/2019.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguisme et école*, Didier, Paris.
- PEYARD, J. 1986, "Didactique, sémiotique, linguistique" Syntagmes 3. Paris, p.247. Pieper, I., 2006. "L'enseignement de la littérature". http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Pieper_FR.doc [Consulté le: 06 novembre 2017].
- REPUBLIQUE LIBANAISE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, CENTRE NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUES, 1998, *Livre scolaire national, De la langue à la littérature, Textes et Méthodes, enseignement secondaire, première année* Liban Beyrouth : Société d'Édition Educative Libanaise S.A.L.
- RIQUOIS E., (2010). *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : in équilibre fragile*, in 11^e rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève, Mars, 2010 p. 247-251) https://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf
- SARTRE, J-P. 1948. *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Gallimard.
- SEOUD, A., 1997. *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Hatier/Didier, « Coll. LAL ».
- TOURSEL, N. & VASSEVIÈRE, J. 1994. *Littérature: Textes pratiques et critiques*. Paris: Nathan.

¹⁴ Centre de Recherche et de Développement Pédagogique.