

ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE TEXTES LITTÉRAIRES EN CLASSE DE FRANÇAIS AU LIBAN : RÉALITÉS ET FINALITÉS (2^e ANNÉE SECONDAIRE, SÉRIE HUMANITÉS)

TEACHING-LEARNING OF LITERARY TEXTS IN FRENCH CLASS IN LEBANON: REALITIES AND FINALITIES (SECOND YEAR SECONDARY, HUMANITIES SERIES)

Carla SERHAN

Université de Balamand / Liban
carla.serhan@balamand.edu.lb

Résumé : Dans cette étude, nous interrogeons le curriculum de la deuxième année du secondaire série Humanités au Liban à travers l'examen du manuel du secteur public intitulé « De la langue à la littérature » ainsi que des entretiens semi-directifs avec six professeurs de français du cycle secondaire. Notre but est de comprendre dans quelles mesures les bagages littéraire, historique et interculturel sont-ils édifés grâce aux cours de français dans le cadre de cette classe. Nous visons aussi à comprendre l'importance de l'enseignement de la littérature dans un monde qui s'éloigne de plus en plus de ce domaine ainsi que le rôle du professeur de français.

Mots-clés : Littérature- Enseignement- Cycle secondaire- Liban-bagage littéraire- bagage historique- bagage interculturel.

Abstract: In this study, we examine the curriculum of the second year of upper secondary school, Humanities option in Lebanon and particularly the public schools' handbook entitled "From language to Literature". We will also proceed to semi-structured interviews with six secondary French teachers. Our goal is to understand to which extent the historical, literary and intercultural baggage is built through French classes. We also aim at focusing on the importance of literature in a world that is moving further and further away from humanities as well as the role of the French instructor.

Keywords: Literature- Teaching- High school- Lebanon-literary baggage- historical baggage- intercultural baggage

* * *

Si les didacticiens sont divisés entre ceux qui revendiquent l'autonomie de l'enseignement de la littérature (Schnewly, 1998 ; Bernié, 2004) en soutenant le fait de « faire de la littérature un objet clairement repérable, clairement délimité » (Schnewly, 1998) ; et ceux qui prônent son intégration à un enseignement-apprentissage plus large qui est celui du français (Halté, 1992, Maingueneau, 2003), les concepteurs des programmes libanais ont tranché : l'enseignement de la littérature n'est fait qu'au profit de la langue.

En effet, d'après la dernière restructuration des programmes d'enseignement datant de 1997 et publiée par le CRDP (Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques)¹, et en dépit de la présence non négligeable de textes littéraires dans les manuels de français au niveau des classes secondaires, l'étude littéraire proprement dite est inexistante. Les textes littéraires sont utilisés entre autres textes de nature scientifique, journalistique etc. dans le but d'améliorer l'expression française des apprenants et d'enrichir leur culture.

Dans ce qui suit, nous allons interroger le curriculum de la deuxième année du secondaire série littéraire au Liban à travers l'examen du manuel du secteur public intitulé « De la langue à la littérature » ainsi que via des entretiens semi-directifs avec six professeurs de français du cycle secondaire. Notre but est de comprendre dans quelles mesures les bagages littéraire, historique et interculturel sont-ils édifiés grâce aux cours de français dans le cadre de cette classe. Notre second questionnement tourne autour de l'intérêt et des finalités de l'enseignement de la littérature dans un monde qui se détourne des sciences humaines en général et de la littérature en particulier interrogeant par là-même le rôle de l'enseignant.

1. Raison du choix de la classe et méthodologie de la recherche

Comme l'objet de notre enquête est l'enseignement-apprentissage de la littérature, nous avons préféré investiguer une classe du secondaire puisqu'à ce stade-là, les données sont plus denses que dans les cycles précédents. Comme la troisième année est couronnée par l'examen officiel et que les professeurs sont tenus à un programme à respecter à la lettre, nous avons préféré opter pour la deuxième année où les professeurs sont supposés avoir plus de temps à consacrer à la culture littéraire, historique et interculturelle. Nous avons naturellement opté pour la série littéraire qui est celle censée prodiguer plus d'enseignement littéraire que les séries scientifiques.

Dans le but de nous rendre compte de la portée littéraire, historique et interculturelle des cours de français, nous avons passé en revue le manuel « De la langue à la littérature », celui des écoles publiques. En effet, c'est celui confectionné par le CRDP, le même centre de recherche qui prépare le contenu des curriculums. De plus, ce manuel illustrera tous les autres, puisque selon les directives du curriculum officiel, les mêmes thématiques, la même méthodologie de travail devraient être respectées dans tous les manuels scolaires libanais.

Dans le même objectif, mais aussi dans celui de comprendre les finalités de l'enseignement-apprentissage de la littérature et le rôle du professeur, nous avons effectué des entretiens semi-directifs avec six professeurs de français ayant une expérience variant entre 12 et 29 ans dans l'enseignement des classes secondaires et particulièrement de la deuxième année dans les deux secteurs public et privé. Il s'agit par ordre d'ancienneté de Nada, Guilda, Jana, Sivime, Darine et Adib.

2. Bref aperçu de l'enseignement des langues dans le système scolaire libanais

L'enseignement scolaire au Liban est constitué de trois grands secteurs, le privé payant, le privé gratuit (ou presque) et le public. L'enseignement privé payant est celui choisi par la classe libanaise aisée et offre les meilleurs résultats scolaires. Quant à l'enseignement public, il est géré par le Ministère de l'éducation nationale et offre des enseignements linguistiques de qualité médiocre (Assaf Khoury, 1998 ; Hafez, 2006 ; Chéhadé, 2008 ; Hoteit, 2010), sauf pour l'enseignement secondaire qui ne recrute que des professeurs munis d'une licence d'enseignement et qui, la plupart du temps, partagent leur emploi de

¹<https://www.crdp.org/curr-content-desc?id=22>

temps entre le public et le privé. Quant aux écoles privées gratuites, elles ont été créées dans les régions défavorisées où les écoles publiques n'existaient pas, elles sont subventionnées par l'État et offrent un niveau d'enseignement similaire à celui des écoles publiques. Dans les trois catégories d'établissements scolaires, l'enseignement trilingue (arabe/français/anglais) est de règle. C'est ainsi que l'arabe littéraire est introduit dans tous les établissements libanais en tant que langue de scolarisation en même temps que le français pour plus de 50%² des apprenants libanais d'après les données de l'ambassade de France au Liban³ et l'anglais pour l'autre moitié des apprenants libanais. L'anglais dans les écoles dites « anglophones » et le français, dans les écoles appelées « francophones »⁴ sont introduits en même temps que l'arabe littéraire et sont par la suite utilisés aussi comme médium d'enseignement-apprentissage des disciplines non linguistiques. Après cinq à sept ans d'apprentissage des deux langues arabe et française ou arabe et anglaise, une troisième langue est introduite dans le cursus scolaire de ces apprenants, il s'agit de l'anglais dans le premier cas et du français dans le second.

Quant à l'enseignement secondaire au Liban, il est réparti sur trois ans. Dans la deuxième année qui intéresse particulièrement notre étude, le français est enseigné en général à hauteur de 6h/semaine. Ce nombre d'heures peut baisser jusqu'à cinq dans certains établissements privés.

3. L'Enseignement de la littérature

3.1. Dans le programme officiel libanais, deuxième année du secondaire

Alors que la dimension multilingue et multiculturelle de l'apprenant libanais est prise en compte : « il est expressément demandé à l'enseignant de français d'assurer, aux côtés des enseignants d'arabe et des autres langues étrangères, la formation d'un citoyen multilingue, conscient de ses réalités nationales mais aussi celles du monde » (journal officiel, 1997 : 86), et bien qu'une large partie du manuel soit consacrée aux textes littéraires : « les textes littéraires appartiendront à des genres différents et seront choisis dans des œuvres d'écrivains français et francophones d'époques différentes » (ibid. :111), l'exploitation purement littéraire de ces textes n'a pas sa place dans ce programme. En effet, le programme de français a pour buts de favoriser trois éléments : « la compétence de communication », « l'acquisition de méthodes de travail et de réflexion », « l'enrichissement de la culture personnelle de l'apprenant », et ce dans l'objectif de « l'édification de l'être social et national » (ibid. : 111). C'est ce que nous allons constater dans l'examen du manuel « De la langue à la littérature ».

3.2. Dans le livre national : « De la langue à la littérature »

Le manuel est divisé en huit dossiers : l'amour, la fuite du temps, l'évasion, le bonheur, le fantastique, l'enracinement, la francophonie et l'humanisme. Nous allons dans ce qui suit examiner particulièrement les dossiers du manuel en relation avec l'histoire, l'interculturel et le plurilinguisme en nous intéressant aux textes littéraires et spécialement ceux francophones. Nous nous intéresserons donc aux deux dossiers, « L'Enracinement » et « La Francophonie ».

Le dossier intitulé « L'Enracinement » a pour but de sensibiliser les apprenants aux différentes questions liées à l'émigration :

- a. Le déracinement et les mauvaises conditions de vie dans le pays d'accueil (Tahar Ben Jelloun, Driss Chraïbi, Kateb Yacine), l'attitude parfois xénophobe des

² En 2011, ce chiffre remontait à 66,6% d'après la même source.

³ <https://lb.ambafrance.org/Cooperation-linguistique-et-educative>

⁴ C'est le cas des écoles dans lesquelles le manuel « De la langue à la littérature » est adopté et dans lesquelles enseignent les professeurs interviewés.

- habitants du pays d'accueil (Pierre Viansson-Ponté). La nostalgie envers le pays d'origine et les difficultés voire l'impossibilité d'intégration (Michel Tournier).
- b. Le déchirement dû à la dualité de l'appartenance (Cheikh Hamidou Kane). La culpabilité envers la famille et le pays délaissés (Mouloud Feraoun). Dans le pays d'origine, refus de la « francisation » de l'enfant du pays (Farjallah Haïk).
 - c. Le métissage culturel et le dialogue des cultures (Salah Stétié).
 - d. L'interculturel (Mouloud Feraoun).

On remarque que l'émigration est surtout traitée à travers des textes d'auteurs Maghrébins et Africains. Par contre, le guide pédagogique propose de mettre sur le tableau d'affichage des textes de « la littérature d'émigration libanaise » (2011 : 76).

Ce manuel comprend aussi un dossier intitulé « La Francophonie ». Dans ce dossier où les textes littéraires sont moins nombreux que le précédent, les objectifs suivants sont visés :

- a. Définir la francophonie (Léopold Senghor)
- b. Tracer l'histoire de la francophonie (Katchig Babikian ancien député et ministre libanais)
- c. Les avantages de la francophonie, y compris le multilinguisme et son étendue géographique. (Michel Guillou, ancien recteur de l'AUPELF)
- d. La comparaison entre le monoculturel et le pluriculturel (Michel Hannoun (ancien député français), et François Mitterrand.
- e. La double appartenance et le bilinguisme à travers l'exemple de l'écrivaine libanaise Vénus Khoury-Ghata.
- f. La mise en valeur de la culture locale. (Séquence filmique « Rue Cases-Nègres », réalisé par Euzhan Palcy, adaptée du roman du même titre du romancier martiniquais Joseph Zobel).
- g. L'apprentissage de la langue française comme moyen d'amélioration des conditions de vie et de favorisation de l'épanouissement personnel. (Ibid.)

Le guide pédagogique de ce manuel signale clairement que la démarche textuelle est de :

laisser les apprenants observer et repérer de façon objective et précise les formes (grammaire, syntaxe, champ lexical, système d'énonciation, figures de style ...) puis dans une deuxième étape, analyser l'organisation de ces formes pour aboutir enfin à l'interprétation. (2011 : 7).

Signalons que l'interprétation des textes se limite à des questions de compréhension de l'écrit (voir annexe). De plus, l'examen des questions en rapport avec les textes susmentionnés montre qu'elles sont d'ordre pragmatique et formel : schémas actantiels, valeurs des temps verbaux, connecteurs logiques, typologie du texte... (voir annexe).

En ce qui concerne l'interculturel, les apprenants sont appelés à partir du texte de Feraoun susmentionné à relever les adjectifs qui caractérisent le village algérien natal d'un côté et Paris, la ville d'adoption d'un autre côté. De plus, le manuel fait l'éloge du multilinguisme en louant les avantages de l'adoption d'une langue étrangère pour écrire et notamment l'esprit d'ouverture (2011 : 96).

Quant à la portée historique, à part celle de la francophonie, elle existe en filigrane et n'est pas traitée en tant que telle.

4. Points de vue des professeurs de Lettres

4.1. L'enseignement de la littérature, une visée du programme libanais ?

Les témoins sont unanimes à propos du fait que la littérature n'est jamais enseignée pour elle-même dans les classes secondaires au Liban. L'exploitation des textes est loin d'être littéraire, « c'est plutôt des questions de technique en rapport avec le type du texte, il y a quelques questions de compréhension mais on ne fait pas allusion aux courants littéraires, on ne fait pas allusion à l'histoire littéraire. » (Guilda, e28). En effet, « on travaille surtout la typologie et la thématique beaucoup plus que la littérature en tant que telle. Parfois on peut parler du genre mais c'est surtout axé sur la typologie et la thématique. » (Sivime, e12)

Les manuels comprennent quelques informations littéraires, réalité confirmée par tous les enseignants interrogés, mais ces informations sont jugées réduites et par suite insuffisantes. De plus, selon les professeurs, ces informations sont considérées par le programme comme un plus, et non comme partie intégrante des études puisque les objectifs des différentes leçons et par suite les examens sont purement formels. Darine tranche : « je réponds directement à votre question que la littérature est enseignée dans le but de l'apprentissage de la langue française. » (e16). Ce que tous les enseignants interrogés regrettent fortement

Malheureusement, ce n'est pas la principale visée d'enrichir l'apprenant en littérature parce qu'il y a toujours plusieurs objectifs qui sont stylistiques, qui sont linguistiques et que nous devons aider l'apprenant à acquérir par le biais de l'analyse du texte. (Darine, e18).

Dans ce cas, seul le professeur peut sauver la situation en fournissant l'enseignement littéraire, « c'est la part du professeur et de sa culture qui l'exige et non pas le programme qui l'impose. » (Adib, e118).

4.2. La littérature au service de la langue ou la langue au service de la littérature ?

Sivime avance une explication quant à la place limitée qu'occupe la littérature dans les programmes libanais. Pour elle, la faiblesse en langue est un obstacle de taille face à l'étude littéraire d'un texte, « pour comprendre la littérature, il nous faut de la langue d'abord, donc si on n'a pas un bon niveau en français, on ne peut pas savourer la beauté d'un texte littéraire. » (Sivime, e16), Guilda soutient ce point de vue « quand on a dans une classe des élèves plutôt faibles que bons on a vraiment un problème à pouvoir élever un peu le niveau pour travailler avec eux la pure littérature française. » (Guilda, e48). D'un côté, nous avons affaire à un programme qui use de textes littéraires pour l'enseignement de la langue française et d'un autre côté les professeurs de français se plaignent du fait qu'ils n'arrivent pas à enseigner la littérature à cause du niveau des apprenants en cette langue, la question qui se pose est la suivante : devrait-on enseigner la langue au service de la littérature ou mettre la littérature au service de la langue ? Sans en faire un dilemme didactique, Daniel Coste consacre la constitution en vases communicants de ces enseignements « le travail d'apprentissage de la langue prépare aussi dans sa forme même au travail du texte littéraire avant que la pratique du texte littéraire ne contribue à dynamiser et à complexifier, par sa nature même l'apprentissage de la langue » (Daniel Coste, 1982 : 73).

4.3. Le rôle de l'enseignant

Selon le guide pédagogique, « l'enseignant serait [...] un animateur, un guide qui oriente l'apprenant de manière à lui permettre de devenir plus autonome, à faire des recherches, à explorer, à découvrir lui-même, à exposer le résultat de ses recherches » (2011 : 7), propos confirmés par Adib, « l'enseignant est un médiateur et surtout le professeur de français. C'est toujours un médiateur entre sa discipline et ses élèves » (e102). Mais malgré l'affirmation du programme officiel quant à la favorisation de l'autonomie de l'apprenant, les enseignants interrogés ont insisté sur le fait que le contenu du manuel

n'était pas orienté dans ce sens. Par contre, conscients de l'importance de l'autonomie de l'apprentissage, les enseignants déclarent encourager la proactivité des apprenants en prenant l'initiative de mettre en place des projets « je m'inspire du contenu du livre pour travailler des projets avec les élèves » (Guilda, e22). Les autres enseignants poussent les apprenants à faire des recherches qui ne sont pas préconisées dans le programme, « ils font toujours des recherches sur l'auteur, sur son œuvre » (Adib, e58).

En plus de l'autonomie et de l'apport informationnel et culturel que les recherches sur les auteurs peuvent prodiguer aux apprenants, ces derniers « prennent conscience que derrière l'objet de papier qu'est le livre il y a une personne en chair et en os, comme eux. » (Cervera, 2009 : 51). N'est-ce pas le meilleur moyen de rapprocher l'auteur-être humain avec ses joies et ses peines de l'apprenant-être humain et par suite ce même apprenant de la littérature et de la lecture littéraire ?

Qu'en est-il du développement de l'esprit critique des apprenants, nécessaire à tout apprentissage efficace ? La question de Jana met en avant ce souci : « qu'est-ce que c'est enseigner ? Est-ce que c'est seulement donner un cours magistral ou est-ce que c'est construire l'esprit, développer l'esprit critique de l'élève ? » (Jana, e70). Mais le contenu du manuel prouve que l'exploitation des textes littéraires « est très proche de la compréhension du texte, qu'on a l'habitude de travailler dans les classes complémentaires, donc, on ne laisse pas l'élève réfléchir ou bien analyser et entrer dans le fond du contenu » (Guilda, e28). Face à cette défaillance, certains des professeurs interrogés ont déclaré avoir le souci de travailler « la compétence de synthétiser un texte de très bien comprendre le message du texte, le message explicite et implicite tout en soutenant l'esprit critique et l'esprit réflexif. » (Adib, e42). Ce qui pousse Abid, à sa propre initiative, à utiliser des techniques de travail largement inspirées du programme français « j'enrichis toujours ces références par la synthèse du programme français, le commentaire et la dissertation » (e33). Signalons que l'établissement scolaire dans lequel enseigne Guilda est allé cette année jusqu'à adopter le double cursus libanais et français, pour cette raison « en seconde, au début de l'année [...] on a commencé [...] la technique du commentaire composé, j'ai compris aussi qu'ils vont travailler aussi la dissertation. » (Guilda, e124). En effet, selon le guide pédagogique libanais de la filière littéraire, le manuel « prépare l'apprenant à l'élaboration du plan de la dissertation. La dissertation proprement dite ne sera abordée qu'en troisième année secondaire. » (2011 : 8) Ce qui ne se produit pas en réalité l'année suivante aux dires de nos témoins.

Concernant la motivation de l'apprenant, les enseignants utilisent la technologie « je cherche à utiliser la technologie en classe juste pour motiver mes élèves à apprendre le français. » (Sivime, e62). Elle nous fournit un exemple : « j'ai préparé un *powtoon*, c'est une vidéo pour expliquer c'est quoi un discours de vulgarisation scientifique, j'ai pris beaucoup de temps à préparer ce sketch et ce scénario mais j'ai réussi à le faire » (ibid., e62). C'est aussi le cas d'Abid : « YouTube regorge de vidéos et de séquences à aborder en classe [...] Je fais ma propre recherche, je les télécharge et je les exploite en classe. » (e158, e160).

En poursuivant le même but qui est celui de la motivation des apprenants, Nada dénonce le contenu du manuel « ce qu'on a dans le livre est parfois sec parfois, il n'est pas à la portée des élèves parfois il est décalé de ce qui se passe dans le monde. Ça ne les intéresse pas. » (e16). Ainsi, œuvre-t-elle pour rapprocher le contenu des cours de français du vécu de ses apprenants, « nous, on a choisi Alexandre Najjar, une œuvre autobiographique comment elle s'appelle. L'enfant de la guerre ; là on parle de la guerre civile au Liban » (Nada, e53). Quand les textes littéraires touchent le lecteur dans son intimité d'individu, il y a de fortes chances que ce lecteur prenne goût à la lecture et soit un amoureux des lettres. Cette lourde tâche relève elle aussi du rôle de l'enseignant « le

fait d'aimer la littérature est encore lié au rôle de l'enseignant en classe. C'est à nous de faire aimer la littérature. » (Sivime, e70).

Que ce soit à travers la technologie ou à travers d'autres moyens, tous les professeurs interrogés ont affirmé enrichir le contenu du manuel par des supports et des informations supplémentaires issus de leurs recherches personnelles. Le but de ces apports n'est pas seulement de combler le manque des données littéraires, mais a pour visée principale selon nos témoins la motivation des apprenants et la dissémination de l'amour des lettres.

4.4. Les finalités de l'enseignement de la littérature ?

En plus du fait que « le texte littéraire permet d'abord, de par sa présentation, d'apprendre agilement la discrimination entre langue parlée et langue écrite (ou soutenue), de reconnaître les différents styles d'un discours » (Rufat Perelló, 2000 : 584), l'enseignement de la littérature peut selon nos enquêtés revêtir des finalités fort variées.

4.4.1. Un tremplin vers l'amour de la lecture

Selon nos témoins, l'une des premières vocations du texte littéraire, c'est d'amener l'apprenant à apprécier la littérature et par suite la lecture, puisqu' « un élève qui aime la littérature française c'est-à-dire un élève face à des séances de lecture, à des séances de lecture-plaisir. » (Adib, e176). L'invitation à la lecture est cruciale dans la démarche de cet enseignant, « je considère le texte de base [contenu dans le manuel] le texte de référence en tant que texte de lecture suspendue et c'est à eux de lire l'œuvre » (Ibid., e58). Ne serait-il pas temps de considérer le « passage d'un enseignement de la littérature centré sur la transmission de connaissances sur l'auteur et le texte, à l'éducation littéraire qui aspire à former de « bons » lecteurs littéraires. » (Munita & Margallo, 2014 : 119)

4.4.2. Toucher et édifier

Certains professeurs jouissant de la sensibilité littéraire ajoutent des chefs d'œuvre littéraires ayant la capacité de saisir les apprenants au plus profond de leur être, c'est le cas de Nada qui a déclaré : « J'essaie de trouver des textes qui touchent et peuvent émouvoir les élèves, de beaux textes. » (e16). En suivant cette stratégie, Nada confirme son adhésion à l'idée de la particularité du langage littéraire. En effet, « si la fonction du langage ordinaire est dénotative, la fonction de la poésie, du langage littéraire est connotative. Plutôt que de transmettre un fait, le langage poétique produit une émotion. » (Bo & Li, 2007 : 152).

De plus, puisque selon les professeurs interrogés, l'apprenant n'est pas considéré seulement dans sa qualité d'apprenant, mais en tant qu'être humain, la littérature est le prétexte pour l'inculcation des valeurs et l'édification de la personnalité de l'apprenant « la littérature est importante parce qu'elle véhicule des valeurs. » (Jana, e106)

4.4.3. Véhiculer l'histoire :

Selon l'affirmation des professeurs interrogés, le guide pédagogique ne contient pas de renseignements historiques et sociaux qui peuvent éclairer le contexte dans lequel le texte a été écrit. Pour cette raison, « l'enseignant doit faire une recherche historique avant d'aborder un texte littéraire pour contextualiser le texte, pour connaître le contexte social et, comme je viens de le dire, historique qui a poussé l'écrivain à rédiger son texte ou son œuvre. » (Sivime, e20)

Darine est celle qui s'attarde le plus sur la dimension historique du texte littéraire

la littérature est profondément marquée par l'histoire. Je donne ici comme exemple le mal du siècle qui était connu chez les romantiques et qui est une conséquence logique des guerres, voilà donc une période de l'histoire qui est porteuse d'angoisse, donc l'apprenant comprend que cette catégorie d'auteurs est caractérisée par ce mal du siècle. (e20).

Même les professeurs qui déclarent ne pas accorder beaucoup de temps à l'histoire, le font sans que cela soit leur visée première, c'est le cas de Nada qui a pris l'initiative de travailler avec ses apprenants « L'enfant de la guerre » roman autobiographique d'Alexandre Najjar, se situant au moment de la guerre civile libanaise qui a pris fin en 1990.

4.4.4. Véhiculer l'interculturel

A la question portant sur la prise en considération de la dimension interculturelle dans les cours de français, la réponse est positive pour certains professeurs

bien sûr, c'est à chaque période qu'on le fait parce que l'interculturel c'est effectivement ce métissage de deux cultures : la libanaise entre parenthèses arabe et la française francophone[...] faire ce passage au concret pour que l'élève sente ce lien avec sa vie quotidienne, son transfert si vous voulez. (Adib, e80).

D'autres enseignants se reprochent le fait de ne pas travailler cette dimension. Prenons l'exemple de Guilda qui après avoir déclaré ne pas travailler l'interculturel, nous a informée qu'elle était en train de préparer avec ses élèves « une pièce de théâtre intitulée « si Molière était libanais » et donc à partir du théâtre de Molière on va adapter un peu en fonction du milieu libanais. » (e78). D'ailleurs, tous les professeurs ont déclaré avoir fait l'effort de rapprocher les textes français et francophones du vécu de leurs apprenants, ils ont donc fait de l'interculturel sans en être particulièrement conscients.

Nous avons remarqué que les enseignants font des efforts énormes pour rapprocher les textes littéraires français et francophones de la vie de leurs apprenants. Au cours de ce trajet, ils font aussi de l'histoire et de l'interculturel sans même s'en rendre compte. D'où l'importance des formations actuellement inexistantes au Liban sur les modalités de l'exploitation du texte littéraire avec ses différentes composantes humaines, historiques, interculturelles ...

Que ce soit au niveau des documents supplémentaires choisis par les professeurs, ou des supports qu'ils introduisent en salle de classe à travers l'usage des TIC entre autres, le premier souci de ces enseignants c'est de motiver leurs apprenants et de leur inculquer l'amour de la littérature et de la langue française. Quant aux techniques de travail comme le commentaire composé, la dissertation et la synthèse, ou les recherches littéraires et culturelles demandées par les professeurs, le but des enseignants est de favoriser l'autonomie des apprenants et de développer leur esprit critique. Mais avec la meilleure volonté du monde, les professeurs ne peuvent pas s'étendre longtemps sur l'étude littéraire ou interculturelle car il y a un programme à respecter et qu'il faudrait bien préparer les élèves aux questions posées au baccalauréat de l'année suivante ! « J'aimerais bien que la littérature soit beaucoup plus visée et que les apprenants trouvent **un goût** à la littérature grâce à tout, grâce au programme, grâce au manuel et même grâce au professeur. » (Darine, e76) Ce cri qui part du cœur résume brillamment le désir le plus ardent et pourtant inassouvi des professeurs de français.

Il est temps de repenser les programmes qui existent depuis plus de vingt ans maintenant. Il est temps d'évaluer les avantages et les inconvénients dudit nouveau programme pour constater que le cantonnement des heures de français dans le cadre de la compréhension de l'écrit et de questions qui tournent autour de la typologie du texte... ne font que

scléroser l'apprentissage du français dans un carcan qui étouffe les apprenants et les éloigne de plus en plus de cette langue et de l'appréciation des plaisirs littéraires. De plus, si nous revenons à la taxonomie de Bloom, ce genre d'exercices (voir annexe) n'atteint que les niveaux de la compréhension et de l'application qui sont au bas de la pyramide⁵, alors qu'il s'agit d'apprenants du secondaire. Des pratiques comme la dissertation ou la synthèse de plusieurs textes, les recherches et les projets basés ou non sur la technologie respecteront l'intelligence de l'apprenant et favoriseront son autonomie et son esprit critique.

La façon d'enseigner le français dans les lycées libanais ne fait que l'éloigner davantage des apprenants qui le jugent difficile et passé de mode (Billiez & Serhan, 2015). Et pourtant ! Que de beaux textes choisis par les auteurs du manuel ! Senghor, Chedid, Tuéni... Que de belles perspectives : le plurilinguisme, l'interculturel ... Autant de trésors enfouis sous un tas d'exercices répétitifs visant surtout la typologie, les marqueurs énonciatifs et les schémas actantiels des textes.

Les apprenants libanais sont plurilingues, mais pourquoi ne pas travailler cette compétence en tant que composante identitaire et ce à travers la rédaction d'autobiographies langagières. Il en est de même pour le travail sur l'interculturel, au lieu de comparer l'Algérie à Paris, comme le propose le manuel, comparons-les à Beyrouth et aux villages libanais connus de la part des apprenants, ou à travers un projet comme celui que Guilda a intitulé « Si Molière était libanais ». Ces façons de procéder d'un côté touchent l'apprenant en tant qu'individu, c'est primordial dans tout acte d'enseignement-apprentissage efficace, et d'un autre côté situent le français et la littérature française et francophone dans son vécu et comme partie prenante de son identité. Nous soutenons que cette démarche aura des influences positives sur les représentations, actuellement majoritairement négatives, de la langue française et de son apprentissage (Diab, 2006 ; Billiez, Serhan, 2015, 2016).

Rappelons aussi aux concepteurs de manuels qu' : « un texte littéraire ne traite pas la langue de la même façon qu'un texte non littéraire. Aussi nous ne devons pas traiter un texte littéraire de la même façon dont nous traitons un texte non littéraire » (Bo & Li, 2007 : 151). Laissons le texte littéraire émouvoir nos apprenants, les ouvrir au monde et surtout découvrir leurs propres mondes. Laissons opérer la magie de la poésie et du langage poétique et gardons les questions de compréhension, d'argumentation et de typologie aux textes journalistiques, scientifiques et autres qui ne devraient pas pour autant être bannis du manuel, bien au contraire.

Sources bibliographiques

- Ambassade de France au Liban. (2019). Coopération linguistique et éducative. Disponible en ligne sur <https://lb.ambafrance.org/Cooperation-linguistique-et-educative> (consulté le 15/07/2019).
- ASSAF KHOURY, C. (1998). Didactique du français langue étrangère/seconde : pour un renouveau méthodologique de l'enseignement/apprentissage du français au Liban (Thèse de doctorat non publiée). Université Nancy 2.
- BERNIE J-P. (2004). « Pour un ensemble co-disciplinaire ». *La lettre de l'AIRDF*, n° 35, pp. 38-42.
- BILLIEZ, J. et SERHAN, C. (2015). « Apprendre le français avant l'anglais au Liban, un ordre en questions » In Chabanal, D. et Quanquin, V. (dir.), LIDIL, Université de Grenoble, N° 51, pp.201-216.
- BILLIEZ, J. et SERHAN, C. 2016, « Le système éducatif libanais est-il vraiment plurilingue ? » In S. Cambrone-Lasnes, A-B. Krüger, N. Thamin (dir.). *Diversité linguistique et culturelle à l'école primaire : accueil des*

⁵ Rappelons que selon la taxonomie de Bloom, les habiletés cognitives peuvent être hiérarchisées du niveau le plus élémentaire à celui le plus complexe, elles sont classées selon cet ordre : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation.

- élèves et formation des acteurs. L'Harmattan, Collection Les Carnets d'atelier de sociolinguistique (CAS), pp. 265-281.
- BO, L. et LI, Y. (2007), « Pourquoi intégrer la littérature dans la didactique de la langue ? », Institut de langues étrangères de Sichuan, pp. 149- 157. Disponible en ligne www.gerflint.fr consulté le 20/01/2020.
- CERVERA, R. (2006). « A la recherche d'une didactique de la littérature » In *Synergies, Chine*, n 14, pp.45-52.
- CHEHADE, C. (2008). Le Liban, Pivot de la francophonie au Moyen-Orient. (Thèse de doctorat non publiée). Bordeaux 3.
- COSTE, D. (1982). « Apprendre la langue par la littérature ? » In. Peytard, Jean (dir.) : *Littérature et classe de langue, français langue étrangère*. Paris, Hatier, pp. 59-74
- CRDP (Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques). Disponible en ligne : <https://www.crdp.org/curr-content-desc?id=22> (consulté le 15/07/2019).
- CRDP (2011). *De la langue à la littérature. Textes et méthodes. Enseignement Secondaire, deuxième année série humanités*. Beyrouth. La société éducative.
- CRDP (2011). *Guide pédagogique. Enseignement Secondaire, deuxième année série humanités*. Beyrouth. La société éducative.
- DIAB, R. (2006). University students' beliefs about learning English and French in Lebanon. *Elsevier*, 80-96.
- HAFEZ, S.-A. (2006). *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban*. Paris : L'Harmattan.
- HALTE J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- HOTEIT, S. (2010). Enseignement-apprentissage du français au Sud du Liban : Didactique contextualisée et intégration dans une dynamique culturelle francophone. (Thèse de doctorat non publiée). Université Rennes 2.
- Journal officiel. (1997).
- MAINGUENEAU D. (2003). « Les apports de l'analyse du discours à la didactique de la littérature ». *Le français aujourd'hui*, n° 141, pp. 73-82.
- MUNITA, F. et MARGALLO, A.-M. (2014) « La recherche en didactique de la littérature dans les pays hispanophones : un espace en construction » In *Recherches en didactiques/1*, N° 17, p.p. 113-132
- RUFAT PERELLO, H. (2000). « De la lecture avant toute chose ... Enseignement/ apprentissage du FLE par la littérature », In *Didáctica*, pp. 581-589.
- SCHNEWLY B. (1998). « Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français ». In J. Dolz & J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des Journées d'étude en didactique du français* (Cartigny, 28 février - 1er mars 1997). Bern : P. Lang, pp. 267-272.

Annexes (voir pages suivantes)

Énonciation et rythme de la narration

- 1- Quel est le pronom personnel dominant dans le texte? Expliquez pourquoi.
 2- a. Classez dans la grille suivante les déterminants se rapportant au narrateur, à la madeleine, à l'univers de l'enfance, à l'odeur et à la saveur:

Le narrateur (temps présent)	La madeleine	L'univers de l'enfance (temps passé)	L'odeur et la saveur

- b. Que remarquez-vous? Quelles sont les relations entre les différents éléments constitutifs de cette grille?
 3- a. Relevez les adjectifs et les adverbes se rapportant à la madeleine et à la sensation et montrez leur valeur.
 b. Qu'en déduisez-vous quant à la caractéristique fondamentale de l'expérience racontée?
 4- a. Relevez les marques temporelles. Qu'en déduisez-vous?
 b. D'après les constatations déjà faites, dégagez le type du texte.
 c. À partir des marques temporelles suivantes: "tout d'un coup, dès que, aussitôt," et de l'accumulation des verbes d'action et des substantifs, étudiez le rythme de la narration.

Champs lexicaux et technique de l'argumentation

- 5- a. Dégagez le champ lexical du souvenir.
 b. En vous référant à la grille de la question 2-b, précisez l'objet de ce souvenir.
 6- a-. Relevez les articulateurs logiques et dégagez leurs fonctions.
 b. Quel est le rapport logique entre la première et la troisième phrases du texte?
 c. Quelle est la thèse que l'auteur voudrait prouver?
 7- a. Justifiez la place de l'expression "l'édifice immense du souvenir".
 b. Dégagez les étapes de l'argumentation en prenant pour indice les articulateurs logiques.
 c. Quelle est la démarche du raisonnement adopté?
 d. Montrez par quels procédés stylistiques et syntaxiques l'auteur arrive à convaincre son lecteur dans la phrase "Mais, quand d'un passé ... édifice immense du souvenir".

Temps verbaux et idées maîtresses du texte

- 8- a. Quelle est la valeur du présent et de l'imparfait dans le premier paragraphe?
 b. Qu'en déduisez-vous?

Expression écrite

Rédigez en groupes le plan d'un texte argumentatif sur le sujet suivant: peut-on ressusciter un souvenir à partir d'une simple sensation?*

*cf. dossier documentaire.

A LA RECHERCHE DU TEMPS PERDU

La petite madeleine*

C'est un épisode célèbre qui se situe à l'ouverture de l'œuvre de Proust À la Recherche du Temps perdu. Le narrateur y vit une expérience originale qui lui permet, grâce à une sensation instantanée, de redécouvrir le monde révolu de son enfance. L'approfondissement de cette expérience aboutira, à la fin du long itinéraire de l'œuvre, au miracle du Temps retrouvé.

Objectif

- S'entraîner à la technique de l'argumentation.

* madeleine: petit gâteau sucré.
 * combray: ville où se situe le roman. La ville d'Illiers, située sur la rive gauche du Loir a servi de modèle à l'auteur. Elle est maintenant appelée Illiers-Combray en hommage à la mémoire de l'écrivain.
 * la Vivonne: rivière qui réfère dans la réalité au Loir.

[...] Et tout d'un coup le souvenir m'est apparu. Ce goût, c'était celui du petit morceau de madeleine que le dimanche matin à Combray* (parce que ce jour-là je ne sortais pas avant l'heure de la messe), quand j'allais lui dire bonjour dans sa chambre, ma tante Léonie m'offrait après l'avoir trempé dans son infusion de thé ou de tilleul. La vue de la petite madeleine ne m'avait rien rappelé avant que je n'y eusse goûté; peut-être parce que, en ayant souvent aperçu depuis, sans en manger, sur les tablettes des pâtisseries, leur image avait quitté ces jours de Combray pour se lier à d'autres plus récents; peut-être parce que, de ces souvenirs abandonnés si longtemps hors de la mémoire, rien ne survivait, tout s'était désagrégé; les formes - et celle aussi du petit coquillage de pâtisserie, si grassemment sensuel sous son plissage sévère et dévot - s'étaient abolies ou, consommées, avaient perdu la force d'expansion qui leur eût permis de rejoindre la conscience. Mais, quand d'un passé ancien rien ne subsiste, après la mort des êtres, après la destruction des choses, seules, plus frêles mais plus vivaces, plus immatérielles, plus persistantes, plus fidèles, l'odeur et la saveur restent encore longtemps, comme des âmes, à se rappeler, à attendre, à espérer, sur la ruine de tout le reste, à porter sans fléchir, sur leur gouttelette presque impalpable, l'édifice immense du souvenir.

Et dès que j'eus reconnu le goût du morceau de madeleine trempé dans le tilleul que me donnait ma tante (quoique je ne susse pas encore et dusse remettre à bien plus tard de découvrir pourquoi ce souvenir me rendait si heureux), aussitôt la vieille maison grise sur la rue, où était sa chambre, vint comme un décor de théâtre s'appliquer au petit pavillon donnant sur le jardin, qu'on avait construit pour mes parents sur ses derrières (ce plan tronqué que seul j'avais revu jusque-là); et avec la maison, la ville, depuis le matin jusqu'au soir et par tous les temps, la Place où on m'envoyait avant déjeuner, les rues où j'allais faire des courses, les chemins qu'on prenait si le temps était beau. Et comme dans ce jeu où les Japonais s'amusaient à tremper dans un bol de porcelaine rempli d'eau, de petits morceaux de papier jusque-là indistincts qui, à peine y sont-ils plongés, s'étirent, se contournent, se colorent, se différencient, deviennent des fleurs, des maisons, des personnages consistants et reconnaissables, de même maintenant toutes les fleurs de notre jardin et celles du parc de M. Swann, et les nymphéas de la Vivonne*, et les bonnes gens du village et leurs petits logis et l'église et tout Combray et ses environs, tout cela qui prend forme et solidité, est sorti, ville et jardins, de ma tasse de thé.

Marcel Proust, *Du Côté de chez Swann*, I, "Combray", 1913.