

Pensées orientale et occidentale : influences et complémentarité

II

Études réunies par

Alicja Paleta

Dorota Pudo

Anna Rzepka



**PENSÉES ORIENTALE
ET OCCIDENTALE : INFLUENCES
ET COMPLÉMENTARITÉ**

II

**PENSÉES ORIENTALE
ET OCCIDENTALE : INFLUENCES
ET COMPLÉMENTARITÉ
II**

**Études réunies par
Alicja Paleta, Dorota Pudo, Anna Rzepka**



Cracovie

Ouvrage publié avec le concours de l'Institut de Philologie Romane
de l'Université Jagellonne de Cracovie

Critique

Maciej Abramowicz (Université Marie Curie-Skłodowska de Lublin), Urszula Dąmbska-Prokop (Université Jagellonne de Cracovie), Aurélia Dusserre (Université Marseille-Aix), Artur Gałkowski (Université de Łódź), Lila Ibrahim-Lamrous (Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand), Edyta Jabłonka (Université Marie Curie-Skłodowska de Lublin), Kazimierz Jurczak (Université Jagellonne de Cracovie), Barbara Łuczak (Université Adam-Mickiewicz de Poznań), Jadwiga Miszańska (Université Jagellonne de Cracovie), Iwona Piechnik (Université Jagellonne de Cracovie), Corinne Pierreville (Université Lyon 3 Jean Moulin), Jacek Pleciński (École Supérieure de Philologie de Wrocław), Dario Prola (Université de Varsovie), Anna Sawicka (Université Jagellonne de Cracovie), Ewa Siemienieć-Golaś (Université Jagellonne de Cracovie), Barbara Sosieć (Université Jagellonne de Cracovie), Safoura Tork Ladani (Université d'Ispahan), Monika Woźniak (Université de Rome « La Sapienza »)

Rédaction scientifique

Alicja Paleta, Dorota Pudo, Anna Rzepka

Couverture

Tomasz Gawłowski

En couverture: Willem et Johannes Blaeu, *Theatrum orbis terrarum sive atlas novus in quo tabulae et descriptiones omnium regionum editae a Giuljel. et Joanne Blaeu, Volume I*, Amsterdam, 1640-[1645] (fonds de la Bibliothèque Jagellonne de Cracovie)

© Copyright by individual authors, Cracovie 2021

ISBN 978-83-8138-394-3 (druk)

ISBN 978-83-8138-395-0 (on-line, pdf)

<https://doi.org/10.12797/9788381383950>

WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA

ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków

tel.: 12 421-13-87; 12 431-27-43

e-mail: publishing@akademicka.pl

Księgarnia internetowa: <https://akademicka.com.pl>

Table des matières

AVANT-PROPOS.....	7
LILIANA ANGHEL Ecriture-reportage et vision impressionniste dans <i>Vers Ispahan</i> , de Pierre Loti	9
NATALIA CZOPEK Panorama sociolinguístico de Timor-Leste.....	39
KATARZYNA DYBEŁ Pierres précieuses – signe contesté de l’Orient dans le <i>Roman</i> <i>d’Eracle</i> de Gautier d’Arras (XII ^e siècle)	57
JOLANTA DYGUL La Persia di Carlo Goldoni	69
XAVIER FARRÉ David Rokeah. De Leópolis a Palestina. La creaci3n de un canon en su traducci3n al catalán	85
MARIA FILIPOWICZ-RUDEK El difícil choque entre el Este y el Oeste en el nacer del nacionalismo gallego	101
JOANNA GORECKA-KALITA Folle d’amour, folle de Dieu : la femme de Potiphar au prisme des cultures	115
MONIKA GURGUL Il Tagikistan sovietico negli scritti di Bruno Jasi3n’ski e Ryszard Kapu’sciński	141
STANISŁAW JASIONOWICZ Leopold Leon Sawaszkiewicz et Ignacy Pietraszewski à la recherche de l’identité orientale des Polonais.....	157

DOROTA PUDO	
Le Maroc francophone en classe du FLE en Pologne : état des lieux et proposition didactique	179
CAROLE SKAFF	
A la recherche de la modernité démocratique occidentale au Proche- Orient.....	201
MAŁGORZATA SOKOŁOWICZ	
« Peut-être penserais-je autrement si j'étais polygame, mahométan et demi-sauvage ! » Le dialogue interculturel dans les <i>Tableaux Algériens</i> de Gustave Guillaumet.....	215
<u>MONIKA SURMA-GAWŁOWSKA</u>	
L'immagine dell'Oriente nella Commedia dell'Arte sull'esempio di commedie e canovacci secenteschi scelti	231
DOROTA ŚLIWA	
Les antithèses dans les « songes » de Mariam, la petite Arabe (1846-1878)	241
Index des noms de personnes.....	263

Le Maroc francophone en classe du FLE en Pologne : état des lieux et proposition didactique

La problématique liée à la présence de la culture en classe de langue connaît un intérêt croissant aussi bien parmi les didacticiens que les enseignants. Depuis quelques décennies, l'enseignement des langues est associé à celui de la culture de la langue cible, mais aussi à celui de compétences interculturelles dépassant la connaissance de quelque culture particulière. Dans cet article, nous aimerions présenter une proposition didactique de cours concentré autour de la lecture d'un fragment du roman *Enfant de sable* de Tahar Ben Jelloun, écrivain marocain d'expression française. Si notre cours offre une possibilité de perfectionnement de la compétence communicative de compréhension écrite (lecture) et d'interaction orale (discussion), ainsi qu'un certain savoir concret sur une culture francophone (fragment de littérature marocaine), il se concentre en priorité sur la compétence interculturelle : sensibilité aux phénomènes culturels, capacité à les remarquer, interpréter, à prendre de la distance par rapport à sa propre culture. Pour faire ressortir nos choix théoriques, nous commencerons par une courte exposition de quelques modèles ou conceptualisations relatifs à l'interculturel en classe de langue, puis à la présence du texte littéraire et aux manières de l'exploiter dans ce même contexte.

Ensuite, nous passerons à une brève analyse de la présence, effective et potentielle, de la culture marocaine en classe du FLE dans un lycée polonais, pour passer ensuite à la présentation de notre séquence pédagogique et terminer par quelques remarques sur sa réalisation dans l'un des lycées cracoviens.

1. L'interculturel en classe du FLE

La culture de la société cible, celle où la langue étrangère enseignée est parlée, a connu au fil des années un intérêt croissant en didactique des langues et cultures. D'abord, l'enseignement de l'élément culturel se concentrait principalement sur l'acquisition d'un certain savoir factuel portant sur les références contextuelles de base du locuteur natif. Ainsi, l'apprenant était censé connaître les principales réalités géographiques, historiques, politiques du pays cible, aussi bien qu'avoir une certaine orientation dans les rythmes typiques de la vie quotidienne (« approche cognitive », cf. Mackiewicz 2005 : 55-57), ce qui aboutissait souvent à une image idéalisée, standardisée, unifiée d'une culture (Mackiewicz 2005 : 60-61). Tous ces aspects extérieurs des cultures, leurs produits matériels, coutumes, rythmes de vie, ne sont que leur couche superficielle, l'expression d'attitudes et de valeurs cachées plus profondément. « Le plus important réside donc dans ce qui n'est pas visible (normes et valeurs) tandis que les aspects externes et visibles de la culture importent moins » (Kerzil 2002 : 123).

Plus récemment, les théoriciens ont introduit la notion de la compétence de communication interculturelle, en passant du savoir à la compétence (abandon du seul aspect déclaratif en faveur d'une capacité plus pratique) et de la culture étrangère à l'interculturel (aptitude à se retrouver dans l'espace entre sa propre culture et celle

de la langue apprise). « On est passé de la connaissance concrète, difficilement objectivable, des cultures (...) à une conception beaucoup plus abstraite : visant des comportements face à la diversité des cultures » (Kerzil 2002 : 127). Au savoir factuel se joignent donc un savoir pratique (la capacité à observer l'autre, tirer des conclusions, interpréter les situations interculturelles) et une attitude émotionnelle propice (ouverture, tolérance, curiosité) (Myczko 2005 : 29-30). Une autre manière de conceptualiser l'apprentissage interculturel peut être aussi le passage de l'ethnocentrisme à un certain degré de l'ethnorelativisme (cf. l'approche du développement de la sensibilité interculturelle en six stades, Bennett 1986). Wilczynska parle d'une compétence transculturelle, qui – ne se concentrant plus du tout sur le savoir factuel – se compose de la conscience métaculturelle, sensibilité (inter)culturelle et capacité de médiation interculturelle (2005 : 22-23). Mais le modèle probablement le plus influent, et le plus souvent cité de la compétence interculturelle est celui de Byram (1997), qui englobe aussi bien des compétences liées à la communication linguistique et plus particulièrement à l'interculturel. Le CECRL, en revanche, ne propose pas de modélisation unifiée et conséquente de la compétence interculturelle, mais tient compte des savoirs de l'utilisateur/apprenant liés à la culture dans le chapitre 5. Il les place dans la partie consacrée aux « compétences générales », qui se décomposent en culture générale, savoir socioculturel et prise de conscience interculturelle (CECRL 2000 : 83-84). Le Volume Complémentaire complète cette image par un tableau de descripteurs intitulé « Exploiter un répertoire pluriculturel », permettant d'étaler sur les six niveaux les « nombreuses notions présentes dans la littérature et les descripteurs pour la compétence interculturelle » (2018 : 166-167).

Dans un ouvrage récent, Beacco (2018) propose un regard alternatif sur les enseignements regroupés sous l'enseigne de la compétence interculturelle, et ce qu'il choisit d'appeler éducation à l'altérité, dont

nous nous inspirons dans notre proposition didactique. L'auteur indique deux sources principales des contacts de l'apprenant avec l'altérité : ses rencontres personnelles et directes avec les ressortissants étrangers (peu praticables en classe de langue) et ses rencontres avec les sociétés autres médiées par différents textes, parfaitement utilisables en classe de langue (p. 121). Ces rencontres plus indirectes présentent certains avantages pédagogiques : moins menaçantes pour l'identité de l'apprenant que les rencontres en face à face, elles permettent de lui faire prendre de la distance par rapport à ses propres valeurs plus facilement (p. 125). L'enseignant n'a qu'à choisir un document déclencheur présentant un certain fait de société, recueillir les verbalisations des apprenants exprimant leurs premières réactions émotionnelles (souvent ethnocentriques), puis les aider à mener une analyse plus scientifique, socio-anthropologique en l'occurrence, afin d'objectiviser le fait culturel autre par rapport à son contexte propre. Après cela, les réactions finales recueillies devraient correspondre à une meilleure compréhension, mais aussi à une attitude plus ouverte envers le fait de société autre présenté initialement (p. 188-189). Curieusement, Beacco propose seulement deux types de textes comme propices à cette démarche éducative : des témoignages et des extraits de médias écrits ou audiovisuels (reportages, actualités, faits divers...), laissant de côté la littérature, qui pourtant peut aussi illustrer différents faits ou phénomènes de société autres, même si elle doit être interprétée de manière différente (p. 202-203). Il est à noter aussi qu'il recommande une extrême prudence à qui voudrait évaluer les résultats des approches de l'altérité en classe de langue : plutôt qu'une démarche de type certificatif, basée sur des standards quantifiables, il préconise une évaluation formative sous forme d'éventuelles mises au point ponctuelles à effectuer pendant les verbalisations des élèves (p. 259-273).

2. Le texte littéraire en classe du FLE

La présence du texte littéraire en classe de langue, et de FLE en particulier, constitue un important dilemme didactique, hantant de longue date divers débats entre les spécialistes qui tantôt le considèrent comme sacré, tantôt veulent le bannir de la classe de langue (cf. Mekhnache 2010 : 121). Ainsi, la littérature était initialement considérée comme objectif principal de l'apprentissage, manifestation la plus parfaite de la langue cible, porteuse des normes de correction linguistique. De nos jours, évidemment, elle n'est plus, sauf exception, but de l'apprentissage, ou modèle de l'expression : ce rôle revient plutôt à la télévision, plus proche de la conversation quotidienne, qui devient l'une des principales compétences que les apprenants visent à acquérir. Le texte littéraire se retrouve souvent au même niveau que d'autres « documents authentiques » – tickets de trains, articles de journaux, blogs, cartes, etc. – constituant l'« input » linguistique proposé à l'apprenant. Pourtant, contrairement à certains parmi ces autres supports didactiques, il ne peut pas être réutilisé tel quel dans une conversation quotidienne ou une autre situation de la vie réelle ; il est souvent considéré comme « langue à part » (Séoud 2010a : non paginé). C'est sans doute de l'impossibilité de mettre immédiatement à profit le contenu linguistique d'un texte littéraire que provient en partie ce malaise qui accompagne souvent les tentatives de travailler avec ce type de document en classe de langue (cf. Riportella 2010 : 21-27). Le texte littéraire est également parfois considéré comme peu compatible avec l'approche communicative, privilégiant l'oral, parce qu'il appartient au domaine de l'écrit (Morel 2012 : 142). Ensuite, une grande partie des techniques importantes de l'approche communicative relèvent de la simulation plutôt que de la communication authentique, sollicitée en priorité par la lecture littéraire (Puren 2006 : 4).

Pourtant, le texte littéraire a tendance à retrouver de la place, sinon toujours en classe de langue, du moins dans la réflexion des didacticiens. Ses avantages sont au moins aussi nombreux que les difficultés qu'il génère. Notamment, son actualité est beaucoup moins éphémère que celle des autres « documents authentiques », qui se périment assez vite ou ne sauraient être utilisés en classe d'une manière authentique (Besse 1982 : 28). De plus, la langue littéraire souvent fait preuve d'une créativité, nouveauté, vitalité dont il serait dommage de priver les apprenants allophones (cf. Peytard 1988 : 11). En outre, l'introduction du texte littéraire en classe du FLE peut servir une multitude d'objectifs didactiques spécifiques, ce qui en fait un outil souple et polyvalent. On notera surtout le lien étroit qui existe entre la littérature et la culture allophone : en plus de l'illustrer par son contenu, il en est une émanation directe, un produit que les apprenants peuvent fréquenter directement, participant alors à la culture étrangère au même titre que les publics premiers. Comme le remarque Samira Allam-Iddou, « le texte littéraire est le support pédagogique idéal pour l'apprenant afin de connaître et d'entrer dans la langue et la culture de l'autre et de restructurer sa propre identité, à travers des interactions autour de ce texte » (2015 : 101).

Finalement, une question d'importance capitale pour qui voudrait, malgré les réserves commentées, travailler en classe de langue avec des textes littéraires, est celle de la manière d'aborder ces textes avec les apprenants. Une approche dominante pendant de nombreuses années fut celle de l'explication de texte, focalisée entièrement sur le fragment analysé qu'on s'appliquait à décortiquer selon des principes plus ou moins scientifiques (Séoud 2010b : 65-66). Qu'elles soient enracinées dans la biographie de l'auteur, ou structuralistes, sociologiques, psychoanalytiques ou autres encore, qu'elles visent un seul sens ou des sens pluriels, ces approches se concentrent toujours sur l'objet-texte, ne laissant pas de place à la lecture proprement dite,

c'est-à-dire celle qu'en fait l'apprenant. Séoud montre qu'une autre approche est possible, en ligne avec la centration sur l'apprenant en didactique, et inspirée par les théories de la réception : celle qui fait construire un sens à l'apprenant plutôt que de le lui faire découvrir, et qui prend en charge et valorise son vécu, s'assurant ainsi que le texte sera vivant pour lui (Séoud 2010b : 66-67). C'est aussi de cette approche que s'inspirent, par exemple, les projet didactiques de lecture libre (Dupuy 1997 : 185), et que nous nous inspirons dans notre proposition didactique.

3. Le Maroc en classe du FLE en Pologne

Amener la culture marocaine en classe du FLE en Pologne peut paraître extravagant, vu que la culture en général est souvent abordée seulement de manière marginale, éclipsée entièrement par l'étude des sous-systèmes de la langue et l'acquisition des compétences communicatives, et sollicitée notamment pour présenter certains rythmes de vie quotidienne, surtout liés à la France, ou alors quelques curiosités sur la francophonie (l'OIF, le bénévolat, les pays membres ou leur cuisine ou vocabulaire spécifiques). Pourtant, le choix d'amener en classe, à côté de la France, un pays comme le Maroc, peut présenter quelques avantages didactiques. A part le gain représenté simplement par l'élargissement des horizons des apprenants, par le fait de proposer à leur attention une localité autrement plutôt absente de toute leur scolarisation, sa découverte peut présenter des défis intéressants du point de vue de l'éducation à l'altérité. Il s'agit d'une culture qui, sous beaucoup d'égards, est plus différente de celle des élèves (polonais) que la culture française : paysages, cuisine, régime politique, religion, société, permettent d'appréhender certains problèmes inabordables lors de cours concentrés uniquement sur la France, l'Europe ou le

Québec. En dehors de cet avantage cognitif, la rencontre avec un pays tellement différent a de bonnes chances de produire une motivation spécifique, liée au pouvoir fascinateur de l'exotique (« curiosité folklorique », Beacco 2018 : 37). Il est vrai que d'habitude, il s'agit d'un intérêt et motivation plutôt superficiels et passagers, mais dans une classe de langue autre que l'anglais toute chance pour générer quelque motivation additionnelle est appréciée.

En ce qui concerne la présence du Maroc dans les manuels du FLE, souvent conditionnant la présence effective d'un type de contenus en classe, elle n'est pas très marquée dans les quelques livres d'élève récents et populaires que nous avons examinés, mais il n'en est pas absent non plus. Des allusions à ce pays apparaissent régulièrement dans des exercices de grammaire (par exemple : « mes parents sont marocains » dans *Version Originale 1*, p. 61 ; « J'ai habité 22 ans ... Maroc », dans *Connexions 1*, p. 101) ou de communication (dans *Version Originale 1*, pour apprendre à présenter une personne, on a un exemple de pièce d'identité du Marocain Ahmed Moussaoui, p. 25 ; « Saïd est marocain et il habite à Rabat » dans *Connexions 1*, p. 20, dans un exercice sur la présentation). De telles mentions peuvent paraître insignifiantes, mais elles contribuent à créer dans l'esprit de élèves un certain lien entre le Maroc et la France, pour peu qu'elles soient assez insistantes et, peut-être, s'accompagnent d'une petite explication de la part de l'enseignant (évidemment, dans les exercices, il y a aussi des exemples de pays n'ayant aucun lien privilégié avec le français). D'ailleurs, parfois des explications un peu plus complètes sont fournies aussi dans le manuel : par exemple, dans la *Version Originale 2*, il y a une fiche concernant le français en Afrique (p. 124) ; dans *Edito 1*, quatre personnages francophones célèbres sont présentés, parmi lesquels Tahar Ben Jelloun (p. 25) ; un exemple de carte postale concernant le Maroc mentionne quelques informations sur la cuisine, le climat et les attractions touristiques du pays (p. 126).

Afin de sonder les connaissances des lycéens sur le Maroc, avant de leur proposer notre cours, nous avons fait distribuer une courte enquête de cinq questions ouvertes ; nous avons pu collecter 13 exemplaires remplis. Parmi ceux qui ont rempli l'enquête, presque personne n'a jamais séjourné au Maroc, à l'exception d'une personne qui affirme y avoir passé deux semaines de vacances quelques années avant. Une seule personne aussi, mais différente, affirme avoir fait connaissance d'un ressortissant marocain (réelle ou virtuelle). En ce qui concerne les images associées spontanément à ce pays, 8 personnes ont mentionné des éléments liés aux vacances (repos, beau temps, plage), 6 personnes ont fait allusion à la cuisine en général ou à quelque plat particulier, 3 personnes ont parlé de couleurs et 3, de l'architecture. Quelques autres images sont apparues, mentionnées juste par un répondant (par exemple, l'islam, l'Afrique). La quatrième question, portant sur les langues parlées au Maroc, a donné des résultats intéressants : presque tous les participants ont cité le français (11 personnes). Plus que d'un savoir réel, cette réaction peut néanmoins procéder du fait que l'enquête, quoique formulée en polonais, a été distribuée dans le cadre du cours de français, ce qui a sans doute constitué une indication pour les élèves. Les autres langues mentionnées étaient : l'anglais (3 personnes), le marocain, l'arabe, l'espagnol (2 personnes), le portugais et l'afrikaans (1 personne). Finalement, dans la cinquième question, nous sollicitons les élèves à citer les noms de personnages célèbres d'origine marocaine, et nous n'avons obtenu aucun résultat, bien que deux personnes aient affirmé connaître quelques personnages, mais ne pas se souvenir de leurs noms. Toutes ces réponses indiquent clairement que le Maroc est vraiment un pays exotique pour les élèves : ils n'ont pas eu, dans la plupart, de contact personnel avec le pays, ses habitants ni sa culture.

4. Objectifs de la séquence didactique proposée

Les objectifs de notre cours sont surtout communicatifs et socio-culturels (cf. Janowska 2010 : 40-46). Les premiers portent, prioritairement, sur le perfectionnement de la compréhension écrite : guidés par des consignes de lecture et aidés par un petit glossaire, les apprenants sont censés se mesurer individuellement au texte dépassant légèrement leur niveau de langue anticipé (A2+/B1). Cet objectif sera considéré comme atteint si les élèves parviennent, seuls ou avec l'assistance de l'enseignant, à comprendre le contenu du fragment proposé suffisamment pour remplir les exercices de compréhension générale et détaillée et pour prendre part à la discussion qui suivra. Un certain travail sur leurs stratégies de lecture est prévu aussi. Ensuite, notre deuxième objectif communicatif va vers l'expression et l'interaction orales avec la verbalisation des réactions, entre autres, émotionnelles, face au texte. Finalement, un objectif linguistique portant sur le lexique : nous proposons aux élèves une brève analyse des champs sémantiques de la famille et des émotions. C'est un exercice de support à la lecture, car il permet d'observer la charpente du texte, mais en même temps, de réviser et réinvestir des contenus censés être déjà familiers.

Les objectifs socio-culturels se concentrent sur l'éducation à l'altérité et la compétence interculturelle. Il y a un élément de savoir déclaratif, car nous nous proposons de présenter aux élèves un écrivain marocain d'expression française, à travers un fragment de son roman ainsi qu'une brève présentation biographique. Mais notre objectif interculturel principal est de rendre les apprenants capables d'analyser et d'interpréter le fait de société autre présenté dans le fragment. Nous cherchons, au moyen de discussion sur les verbalisations des réactions émotionnelles des élèves, à leur faire prendre de la distance par rapport aux façons de penser caractéristiques de leur

propre culture et donc, ainsi, à éveiller ou approfondir une certaine sensibilité interculturelle. A cause de nombreuses difficultés, entre autres de nature déontologique, que poserait l'évaluation d'un tel apprentissage, ainsi que de l'impossibilité d'estimer ses résultats à court terme (cf. Beacco 2018 : 270-271), nous ne prévoyons pas de standards permettant de mesurer l'atteinte de cet objectif, autres qu'une participation active des étudiants dans le débat sur le fait de société autre, qui sera pour nous un signal suffisant de leur investissement et de leur réflexion.

En ce qui concerne le choix du document déclencheur, nos critères comportaient aussi bien la perspective du texte que celle de l'apprenant. Nous cherchions un texte contemporain, d'un écrivain reconnu, représentatif et important pour la littérature du Maroc francophone. Il faut mentionner que Tahar Ben Jelloun est lu et apprécié dans le monde entier, et bien évidemment, il n'est pas inconnu des lecteurs polonais non plus. Le roman que nous avons sélectionné, *L'enfant de sable*, a eu deux traductions en polonais : celle de Małgorzata Cebo, parue en 1990, et celle de Jacek Giszczak, publiée en 2013. Dans le choix du fragment, nous étions guidée par le niveau de difficulté et par un contenu censé captiver les jeunes, et présentant en même temps un fait de société autre intéressant du point de vue de nos objectifs socio-culturels. Nous avons donc choisi un fragment narrant la naissance du huitième enfant d'un père malheureux de n'avoir eu que des filles jusque là. Les raisons de sa détresse sont exposées : la société se moque de lui, ne le considère pas comme un vrai père de famille, et ses frères s'apprêtent à se saisir de son héritage. Il n'aime pas ses filles et ne s'occupe pas d'elles. Le fragment touche des sujets très sensibles : la structure de la famille, le rôle des femmes et des hommes dans la société, la relation entre les parents et les enfants. Puisque certains aspects sont très étrangers à la culture polonaise, voire y constituent des tabous (parents rejetant leurs enfants, préférence

pour enfants mâles), nous avons anticipé une réaction émotionnelle suffisamment forte pour provoquer une discussion, et pour maintenir un certain niveau d'intérêt pour le texte.

5. Déroulement de la séquence

En tant qu'activité de mise en train, après les salutations et présentations, nous avons choisi une brève discussion ouverte où les élèves étaient invités à partager leur savoir préalable sur le Maroc (pour l'organisation de la séquence didactique en étapes dont nous nous sommes inspirée, cf. Janowska 2010 : 47-53). Son but principal était de faire sortir les apprenants de leur éventuelle timidité, qui pourrait être due au fait qu'ils ne connaissaient pas l'enseignante (nous avons mené ce cours sur invitation spéciale dans une classe où nous n'avons effectué préalablement que des observations). Cette conversation rapide a permis d'établir certaines informations de base nécessaires pour fournir un contexte aussi bien à l'origine de l'écrivain qu'au lieu de l'action du roman, sans qu'elles soient exposées par l'enseignant, et écoutées ou non par les élèves. Notre classe a été capable de préciser sans aide la situation géographique du Maroc, son climat, ses villes et fleuves principaux, sa capitale, sa religion dominante, son régime politique... Et nous croyons que ce petit moment au début du cours où les élèves ont pu faire preuve de leur savoir, le partager avec les autres, les a mis en confiance et a aidé à susciter leur intérêt.

La deuxième activité introductive que nous avons prévue est la présentation de l'auteur. Nous l'avons faite au moyen d'une note biographique très brève, accompagnée d'une photo, distribuée aux élèves et lue individuellement, pour être tout de suite après expliquée (si nécessaire) et discutée en classe. Pour ne pas ennuyer les apprenants ou leur donner un long texte à lire, vu que l'activité principale

prévue était aussi la lecture, nous avons opté pour une introduction de trois phrases, contenant seulement les faits de base, comme lieu et date de naissance, déroulement de la carrière de l'écrivain, juste ce qu'il fallait pour aider les élèves à comprendre et à situer le roman.

La phase de la découverte du contenu linguistique et culturel nouveau consiste en la lecture du fragment sélectionné de *L'enfant de sable*. Les élèves reçoivent les photocopies accompagnées d'un petit glossaire contenant les termes que nous avons considérés potentiellement inconnus (maudire, malédiction, progéniture, complice etc.). Le correspondant polonais est donné pour ces termes, accompagné parfois d'un synonyme français. La consigne est de lire le texte en essayant juste de comprendre le sens général et de souligner la ou les phrases qui l'expriment le mieux. L'enseignant suggère aussi de ne pas utiliser le dictionnaire (hors le glossaire fourni), car même s'il y a d'autres mots qui ne sont pas clairs d'emblée, le sens général du texte devrait être saisissable. Le but de cette instruction est un entraînement stratégique à l'inférence lexicale : sachant que la lecture peut être très longue et laborieuse – et dès lors, décourageante – si l'on vérifie tous les mots nouveaux, nous avons voulu faire passer l'idée qu'une compréhension exacte de chaque vocable n'est pas indispensable pour pouvoir apprécier un texte. Pourtant, nous étions prête à aider les personnes pour qui le texte serait trop difficile, ou, dans le pire des cas, où il s'avérerait vraiment inabordable, fournir une traduction en polonais.

Après les premières verbalisations sur la compréhension du texte et une réaction émotionnelle générale (intérêt, attitude positive ou négative), nous avons prévu quelques exercices d'exploitation très faciles, destinés surtout à concentrer l'attention des élèves sur le fragment et les familiariser avec son contenu. Vient donc d'abord un bref exercice sur le vocabulaire, forçant la relecture : il s'agit de retrouver les mots relatifs aux champs lexicaux de la famille et des

émotions, et de compléter les listes par d'autres termes connus. Il a aussi pour but de mieux préparer les apprenants à la discussion qui suivra (et exigera l'expression de certains états émotifs). Après, les élèves doivent décider de 6 affirmations si elles sont vraies ou fausses, en justifiant leur réponse et corrigeant les énoncés jugés inexacts. Pour susciter plus d'intérêt à cette étape, nous avons prévu de dévoiler un fait intéressant concernant le protagoniste du roman : bien que sa naissance soit annoncée ici comme celle d'un garçon (bonheur de son père après une longue attente), et que son prénom soit masculin (Ahmed), en réalité, il s'agit d'une huitième fille... Les apprenants sont invités à faire des hypothèses censées expliquer l'écart entre ce qu'ils ont lu et cette nouvelle information.

S'étant assuré que l'objectif communicatif principal a été atteint (tout le monde a lu et compris le fragment du roman), l'enseignant peut passer à la partie « éducation à l'altérité », qui remplit dans notre cours la fonction de l'étape du transfert des connaissances. Ici, nous avons projeté deux questions à discuter d'une manière aussi détaillée que possible. La première porte sur les éléments du fragment lu qu'il faudrait modifier ou garder si l'action du roman devait se dérouler en Pologne, et rester réaliste. Cet exercice permet de comparer les deux cultures d'une manière indirecte, en créant une prise de distance réflexive : on ne s'interroge pas directement sur la situation en Pologne et celle au Maroc, mais sur les éléments qui pourraient être utilisés dans un roman sans compromettre sa crédibilité culturelle. Nous avons anticipé le changement des noms propres, des relations sociales (une vieille domestique accompagnant la famille pourrait être remplacée éventuellement par une grand-mère...), de la religion (l'islam étant très minoritaire en Pologne), et finalement, de ce qui constitue le cœur même, le sujet principal du fragment analysé. Nous avons jugé douteux que les apprenants acceptent comme vraisemblable dans le contexte polonais le désespoir d'un père de famille qui

n'a que des filles, ou qu'il rejette et maltraite celles-ci rien qu'à cause de leur sexe. D'autre part, une réflexion sur la perception sociale des familles nombreuses en Pologne pourrait aussi amener les apprenants à des conclusions intéressantes (en menant, peut-être, à introduire d'autres modifications au texte). Cette activité est censée sensibiliser les apprenants au nombre et à la diversité des niveaux auxquels la culture façonne une société, ainsi qu'à sa grande complexité. Si le changement de certains éléments (comme les noms propres) s'impose comme évident et obligatoire, d'autres possibilités de changement se présentent comme plus controversées (l'attitude envers sa famille).

Finalement, notre dernière proposition de discussion porte sur la réaction affective au comportement du personnage, c'est-à-dire du malheureux père de sept (en fait, huit) filles. Nous avons anticipé des émotions comme étonnement, indignation, peut-être colère ou dégoût à l'égard d'un comportement qui doit être perçu comme choquant dans le contexte culturel polonais, dans lequel les deux sexes sont perçus comme égaux et la relation entre les parents et enfants, comme très forte et en principe positive. Nous avons l'intention d'essayer de questionner ces émotions à la lumière du contexte culturel autre – marocain – tel qu'il est présenté dans notre fragment en espérant que peut-être, après une tentative de décentrement réflexif, les élèves seraient capables, sinon de les ressentir eux-mêmes, au moins d'imaginer les émotions qu'un public partageant les repères culturels du protagoniste pourrait éprouver à son égard (compassion, tristesse).

6. Conclusion

Après avoir eu l'occasion de mener ce cours auprès d'un groupe d'élèves de troisième classe dans un des lycées cracoviens, nous croyons que tous les objectifs ont été atteints. Tous les apprenants

ont réussi à lire et à comprendre le fragment suffisamment pour pouvoir participer à l'échange subséquent, chacun dans les limites de ses possibilités : le niveau du groupe était très hétérogène, entre A2 et B2. Les exercices de compréhension, aussi bien générale que détaillée, ont été remplis correctement presque par tous dans le groupe. Le texte a suscité suffisamment d'intérêt pour que les apprenants verbalisent des réactions émotionnelles et des réflexions, sollicitées par l'enseignante. La discussion « interculturelle » s'est avérée assez animée et riche, même si tout le monde n'a pas participé à un degré égal. Elle a pu occasionner quelques réflexions, verbalisées par les élèves, sur la nature du contexte culturel, ainsi que des controverses sur les éléments du roman à modifier ou garder en fonction du lieu de l'action. Comme nous l'avons signalé, il est impossible de mesurer immédiatement la portée d'une telle intervention didactique sur les attitudes profondes des élèves face à la culture étrangère abordée ou à l'altérité culturelle en général, mais aussi bien leur participation active au débat que le contenu de leurs propos (notamment, une prise de distance par rapport à leurs schémas culturels dominants et aux réactions émotionnelles qu'ils déclenchent) nous laissent supposer que la lecture et les échanges ont eu, au moins, le mérite de stimuler des réflexions. Un effet secondaire que nous n'avons pas escompté dans nos objectifs, mais qui nous paraît un petit succès didactique, a été le vif intérêt porté par les élèves au roman même. A la fin, plusieurs personnes se sont informées sur l'accessibilité du roman dans les bibliothèques cracoviennes ou ont pris sa couverture en photo, ce qui démontre que le fragment sélectionné s'est avéré un bon ambassadeur du texte entier.

Résumé

Le Maroc francophone en classe du FLE en Pologne : état des lieux et proposition didactique

L'article contient une proposition didactique centrée autour de la lecture d'un extrait du roman *Enfant de sable* de l'auteur marocain d'expression française Tahar Ben Jelloun. Dans la partie théorique, l'auteur analyse les conceptions modernes de l'interculturel en classe de langue et de l'éducation à l'altérité, ainsi que la place du texte littéraire dans l'enseignement de langues étrangères. Il analyse aussi la présence du Maroc en classe du français en Pologne, ainsi que les raisons de sa portée limitée. Les objectifs du cours proposé sont surtout communicatifs (perfectionnement de la compréhension écrite et de l'interaction orale) et socioculturels (prise de connaissance d'un auteur marocain francophone, sensibilisation à un fait de société autre). Le fragment choisi illustre un problème culturellement étranger au contexte polonais (un père écrasé par le fait que ses sept enfants sont tous des filles, puis apparemment heureux quand le huitième s'avère un garçon). Le déroulement de la séquence comporte une discussion introductive sur le Maroc, une brève présentation de l'auteur, la lecture d'un extrait sélectionné suivie de quelques exercices d'exploitation, et finalement, une discussion visant une prise de distance interculturelle, concentrée autour de deux questions : quels éléments de cet extrait devraient être modifiés si l'action du roman devait se dérouler en Pologne et rester réaliste, et quelles sont les émotions que les apprenants éprouvent à l'égard du protagoniste. La réalisation du cours dans l'un des lycées cracoviens a permis de conclure que les élèves ont été capables d'atteindre les objectifs fixés et ont été intéressés par le texte choisi.

Mots-clés : didactique des langues, compréhension écrite, compétence interculturelle

Abstract

French-Speaking Morocco in French as a Foreign Language Class in Poland

The article contains an idea for a lesson of French as a foreign language and focuses on the reading of a fragment from the Moroccan writer Tahar Ben Jelloun's novel *Enfant de sable*. In the theoretical part, the author of the text analyses modern conceptions of interculturality in a language class as well as the place of literature in teaching foreign languages. The author also analyses the presence of Moroccan culture in French classes in Poland and the reasons why this presence seems so scarce. The objectives of the proposed lesson target communication skills (reading comprehension, oral interaction) and socio-cultural goals (getting to know a Moroccan author writing in French and increased awareness of cultural specificity of a foreign society). The chosen fragment illustrates a problem that is culturally distant to a Polish learner (a father broken by the fact that his seven children are all female, then apparently rejoicing at the birth of a boy). The proposed lesson develops as follows: it opens by an introductory discussion about Morocco and a short presentation of the author; the main part consists of reading the chosen fragment and completing some text-related exercises; finally, there follows a discussion aimed at achieving more cultural distance, focused on two questions: what elements of the fragment should be modified if the novel was to take place in Poland (and remain realistic) and what the learners' emotions are toward the protagonist. Carrying out the lesson plan in one of Cracow's high schools proved that the learners were able to achieve the present goals, and seemed genuinely interested in the discussed novel.

Keywords: SLA, reading comprehension, intercultural competence

Références bibliographiques

- ALLAM-IDDOU Samira, 2015, De l'usage des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère, *Synergies Chili*, 11: 95-103.
- BEACCO Jean-Claude, 2018, *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*, Paris : Didier.
- ALCARAZ Marion (dir.), 2016, *Edito A1*, Paris : Didier.
- BEN JELLOUN Tahar, 1988, *Enfant de sable*, Paris : Seuil.
- BEN JELLOUN Tahar, 1990, *Dziecko z piasku; Święta noc*, trad. M. Cebo, Warszawa : PIW.
- BEN JELLOUN Tahar, 2013, *Dziecko piasku*, trad. J. Giszczak, Kraków : Karakter.
- BENNETT Milton J., 1986, A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity, *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2) : 179-196, [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2).
- BESSE Henri, 1982, Eléments pour une didactique des documents littéraires, (in :) *Littérature et classe de langue*, Jean Peytard et al. (dir.), Paris : Hatier, 13-34.
- BYRAM Michael, 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon : Multilingual Matters.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer, 2000, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer. Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs, 2018, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- DENYER Monique, GARMENDIA Agustin, LIONS-OLIVIERI Marie-Laure, 2015, *Version Originale 1*, Poznań : LektorKlett.
- DENYER Monique, GARMENDIA Agustin, ROYER Corinne, 2016, *Version Originale 2*, Poznań : LektorKlett.

- DUPUY Béatrice, 1997, Lecture-cadeau, lecture-plaisir : des étudiants en FLE et les bénéfices dérivés de la lecture libre, *The French Review*, Vol. 71, No. 2 : 182-191, <http://www.jstor.org/stable/398661>.
- JANOWSKA Iwona, 2010, *Planowanie lekcji języka obcego*, Kraków : Universitas.
- KERZIL Jennifer, 2002, L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes, *Carrefours de l'éducation*, 2002/2 n° 14, 120-159, <https://doi.org/10.3917/cdle.014.0120>.
- MACKIEWICZ Maciej, 2005, Jeszcze raz o „modelu z Tybingi”. Wsparcie kompetencji interkulturowej czy utrwalanie stereotypów?, (in :) *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Maciej Mackiewicz (red.), Poznań : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, 55-62.
- MEKHACHE Mohamed, 2010, Le texte littéraire dans le projet didactique : lire pour mieux écrire, *Synergies Algérie* no 9, 121-132.
- MÉRIEUX Régine, LOISEAU Yves, 2004, *Connexions* 1, Paris : Didier.
- MOREL Anne-Sophie, 2012, Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives, (in :) *Actes du IIème Forum Mondial HERACLES*, 141-148.
- MYCZKO Kazimiera, 2005, Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego, (in :) *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Maciej Mackiewicz (red.) Poznań : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, 27-35.
- PEYTARD Jean, 1988, Des usages de la littérature en classe de langue, *Le Français dans le monde, Littérature et enseignement, la Perspective du lecteur*, numéro spécial, février-mars, 8-17.
- PUREN Christian, 2006, Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social, en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>, mis en ligne le 8.10.2006, consulté le 25.06.2016, p. 1-18.

- RIPORTELLA Laura, 2010, Texte littéraire et pratiques de classe : les risques du CECRL, *Les Langues Modernes*, no. 3 : 21-28.
- SÉOUD Amor, 2010a, Des soucis pour la langue ? Mais quelle langue, et quels soucis ?, (in :) *11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures*, Genève, mars 2010, en ligne : http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Se%CC%81oud%202010.pdf, consulté le 25.06.2016.
- SÉOUD Amor, 2010b, L'enseignement de la littérature en classe de FLE. De l'explication de texte à la lecture, (in :) *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009*, Fridériki Tabaki-Iona, Argyro Proscolli, Kyriakos Forakis (éds), Athènes : Université d'Athènes, 61-70.
- WILCZYŃSKA Weronika, 2005, Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej?, (in :) *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Maciej Mackiewicz (red.), Poznań : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, s. 15-26.

Le présent volume constitue la deuxième partie d'un cycle de publications intitulé dans son ensemble « Pensées orientale et occidentale : influences et complémentarité », initié en 2012 par l'Institut de Philologie Romane de l'Université Jagellonne de Cracovie. Le livre que nous avons le plaisir de présenter au lecteur a pour but de continuer, mais aussi de compléter et d'enrichir la publication initiale, en y ajoutant de nouveaux thèmes, interprétations, méthodes de recherche et perspectives critiques par rapport à l'idée directrice exprimée dans le titre, qui reste inchangée.

Nous espérons que la présente publication servira dans son ensemble à consolider les points communs et les pistes de recherches entre nos cultures – romane et slave d'un côté, arabe et levantine de l'autre –, en montrant que l'enrichissement mutuel entre l'Orient et l'Occident est une inépuisable source d'inspiration que les chercheurs ne cessent d'approfondir.



<https://akademicka.pl>

