Le cas de l'arabe

L'enseignement de la littérature comme moyen de désenclaver la langue de son prisme religieux

Amel GUELLATI

PRAG à l'Université du Havre

Résumé : La langue arabe est le vecteur du texte fondateur de l'une des religions les plus importantes en nombre et les plus vivantes. Associée depuis 20 ans à une actualité politique sanglante, cette religion est souvent perc ue en Occident comme synonyme de violence et d'obscurantisme religieux. Par contagion, la langue arabe porte cet imaginaire d'ignorance et de terreur. Dissociée de sa nature de vecteur de civilisation, elle n'est, auprès du grand public, que la langue d'une religion qui alimente l'information internationale à grands coups d'actes terroristes collectifs ou isolés. Proposer l'arabe à l'étude en le liant étroitement à la riche et féconde littérature qu'il a produite depuis 15 siècles est, au-delà du moyen d'acquérir la langue, une manière de lui restituer son intégrité. Car alors, elle n'est plus réduite à deux aspects : l'aspect religieux en tant que langue liturgique et l'aspect communicatif en tant que langue présente dans les médias et les institutions internationales, c'est-à-dire dans tous les cas, une langue spécialisée et partielle. La prise en compte de la littérature lui rend son statut d'instrument humain de perception, d'appréhension et d'expression, de soi, de l'autre et du monde, dans toutes ses dimensions, soit un statut de langue à part entière. Nous articulerons cette réflexion en évoquant les aspects suivants : présentation de la langue arabe, corpus, public et exemples de pratiques.

Mots-clés : arabe, didactique, langue, littérature

Introduction

La littérature n'est pas seulement l'usage esthétique du langage écrit, comme il est noté dans le *Trésor de la langue française*. Elle est le vecteur et l'expression des opinions admises, des croyances partagées, des savoirs informels, de la manière de penser le monde, soit d'une véritable *doxa*, fenêtre sur ce qu'est l'Autre dans ses différences et ses similitudes avec Soi.

Sa prise en compte, au sein du cours de langue, tant comme outil d'apprentissage que comme objectif de maîtrise linguistique, est essentielle pour dépasser la vision d'une langue purement fonctionnelle et utilitariste.

Dans le cas de l'enseignement l'arabe, elle permet également de modifier la représentation d'une sphère linguistique et culturelle, certes en lien avec l'islam, mais débordant largement le champ religieux.

Libérer la relation au monde arabe en l'abordant par la langue et la littérature comme instruments de pensée, c'est déjà modifier la perception de la sphère géographique et culturelle dont elle est le produit et le moyen d'expression. C'est susciter un éclairage réflexif sur ce qu'est cette langue au-delà de sa dimension liturgique et au-delà de sa dimension purement médiatique, c'est-à-dire purement informative (informations, documentaires…).

1 Spécificité de la langue arabe

La langue arabe est confrontée à une situation de diglossie, c'est-à-dire qu'elle comporte deux registres distincts que tout arabophone maîtrise naturellement. Ces registres se distribuent les usages de la langue de manière plus ou moins étanche en fonction des situations, mais aussi du niveau d'instruction du locuteur.

En effet, tout locuteur arabophone scolarisé recevra un enseignement de l'arabe désigné en arabe par *ʻarabiyya fuṣḥā* (intelligible) là où le français le désigne sous différents noms selon les époques et le corpus à partir duquel se fait l'étude de cette langue : arabe classique, arabe littéraire, arabe littéral, arabe standard, arabe moderne, arabe standard moderne. Dans tous les cas, il s'agit de la même langue (d'une langue académique, unitaire, transmise par l'école, et à différents stades de son évolution), toujours régie par les mêmes règles grammaticales, syntaxiques et morphologiques, transmises à l'identique depuis le 8^{e} siècle !

Ce qui pose un certain nombre de questions à l'enseignant de langue vivante dont le rôle est de transmettre une langue correspondant à un usage en cours. Le choix du corpus littéraire apparaît alors comme le seul moyen de résoudre cette équation paradoxale.

Cet arabe « académique » et unitaire transmis par l'école est la langue de la littérature, des médias, de l'écrit en général, mais aussi de toutes les situations de discours officiel et de représentation. C'est cet arabe que nous appellerons littéral qui est proposé à l'enseignement dans le cours d'arabe.

Les champs de la vie quotidienne et du discours moins formel sont ceux des dialectes arabes qui ne se réduisent pas pour autant à une simplification de l'arabe littéral. En effet, si l'ensemble des dialectes arabes sont unis par un certain nombre de points communs qui les distinguent de l'arabe littéral (comme l'abandon de la déclinaison, par exemple), des différences, phonétiques, lexicales et syntaxiques les distinguent à leur tour les uns des autres.

Dans le système éducatif traditionnel du monde arabe, l'enfant commençait par aller au *kuttāb*, c'est-à-dire l'école coranique pour apprendre par cœur les textes sacrés,

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

sans qu'il lui soit demandé de les comprendre. L'imprégnation de la langue se fait par l'oreille et les yeux qui finissent par associer le texte à sa réalisation orale. Les structures, la déclinaison, le vocabulaire, la prononciation, tout est intégré par la mémoire du corps en quelque sorte. Il ne s'agit en rien de l'acquisition d'un outil de communication destiné à échanger avec l'Autre, mais d'un texte oralisé à charge poétique, esthétique et littéraire transmettant la parole divine et les préceptes de la foi. Dans cette optique, et c'est le cas de tous les textes ayant vocation à être oralisés, le texte est entièrement vocalisé[1], ce qui n'est pas le cas du reste de la production écrite de la langue où les voyelles brèves sont restituées par le lecteur, soit par une reconnaissance du lexique, soit par une reconnaissance des schèmes morphologiques de la langue, acquis le plus souvent par l'imprégnation et l'assimilation de textes mémorisés, mais aussi selon le niveau et le type d'études, par l'identification de ces schèmes. Ce n'est qu'après cet apprentissage quasi corporel que l'enfant apprend le fonctionnement de la langue de manière « externe », c'est-à-dire par un discours analytique et grammatical qui décompose la langue pour en exposer les règles de bon fonctionnement, et qu'il est alors capable d'établir un lien entre la langue liturgique et la langue de communication. Cette tradition de l'école coranique est encore en vigueur dans le monde arabe, et au-delà, dans le monde musulman non arabophone, dont les individus n'appréhendent que le versant liturgique de la langue arabe. C'est donc une maîtrise partielle de la langue.

Le caractère synchronique de la langue arabe, figée dans un état « idéal » par la révélation coranique, s'étend à la littérature jusqu'à une date récente. La grammaire arabe, constituée et codifiée à partir des odes préislamiques et du corpus coranique qui lui a conféré ce caractère sacré et intemporel, a veillé au respect de ces normes tout au long de l'évolution de l'arabe des premiers siècles de l'islam, mais aussi au 19e siècle, au contact de la modernité sous l'impulsion et le contrôle des grandes figures intellectuelles de ce qu'on a appelé la Renaissance littéraire, la *Nahḍa*[2].

Mais depuis le 20e siècle, la production écrite de langue arabe, littérature et médias, comporte de nombreux « écarts » par rapport à la norme établie et transmise par les grammaires jusqu'à nos jours.

Aujourd'hui, aucune instance linguistique supérieure reconnue par l'ensemble du monde arabe n'est véritablement mise en place, et l'on voit émerger de nouvelles normes grammaticales et syntaxiques, morphologiques et lexicales, qui divergent d'une zone à l'autre du monde arabe, finissant par constituer dans chacune d'entre elles une langue distincte à la fois du dialecte local et de la langue « littéraire » transmise à l'identique depuis des siècles.

[1] Un alphabet consonantique est un alphabet dont les graphèmes (unités de base) sont des consonnes. Les voyelles dans un alphabet consonantique sont *implicitement* dictées par la phonologie : le lecteur doit connaître la langue pour en établir toutes les voyelles. Dans le cas de l'arabe, la restitution des voyelles peut se faire par le recours à des schèmes morphologiques dont l'acquisition fait partie des bases de l'apprentissage de cette langue.

[2] Le terme *Nahḍa* (souvent traduit par Renaissance, qui signifie également éveil ou essor), renvoie à un mouvement intellectuel, politique, culturel et religieux né au début du 19e siècle dans le monde arabe. On considère généralement que l'origine de ce mouvement remonte à l'expédition de Bonaparte en Égypte, irruption de la modernité dans le monde arabo-musulman qui découvre le développement scientifique et technique de l'Europe en pleine gestation de la révolution industrielle ainsi que la pensée rationalisante et laïcisante née des Lumières.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

C'est donc un état anarchique de la langue qui se cherche et se divise qu'on constate au fil du temps, preuve éclatante de la vitalité de la langue arabe, mais aussi écho au manque d'unité politique, et au-delà à l'absence de séparation des domaines séculier et religieux.

C'est en cela que le recours à la littérature, en tant que témoin de la réalité de la langue écrite, comme production humaine, est essentiel.

2 Choix du corpus

Plusieurs façons d'aborder la langue arabe par les textes littéraires sont possibles en fonction des acquis préalables et de l'imprégnation culturelle des apprenants.

Dans le cas de la littérature antérieure au 20e siècle, il est indispensable de fournir à l'apprenant le contexte historique, sociétal et littéraire des textes proposés, dont une part du sens reste inaccessible quel que soit le niveau de maîtrise de la langue. Ce qui n'est pas l'apanage de la langue arabe, mais la résistance de la langue écrite à l'évolution linguistique, du fait de sa sacralisation, permet d'accéder à des textes si anciens qu'ils sont contemporains de l'élaboration de cette *ʻarabiyya fuṣḥā*. En effet, la prose arabe s'est forgée tout au long des premiers siècles de l'Islam sous la plume des hauts fonctionnaires du nouvel empire. Des textes du 8e siècle sont directement lisibles, à l'écrit et à l'oral, sans qu'au premier abord n'apparaisse leur difficulté à être déchiffrés, car on y retrouve les structures syntaxiques, les conjugaisons, les déclinaisons et une grande part du lexique d'aujourd'hui. Mais à y regarder de près, les mots ne renvoient pas au même imaginaire. Plus le texte est ancien, plus le sens se dérobe. Il suffit de considérer les siècles d'exégèse du texte coranique dont les mots et les structures sont encore vivants dans la langue arabe contemporaine pour s'en rendre compte. Le décalage dans l'espace et dans le temps en est la cause.

Dans le cadre d'un enseignement de spécialité du type LLCE, les textes peuvent être abordés du 7e au 21e siècle avec l'accompagnement historique, civilisationnel et linguistique car c'est un cursus entier qui s'articule autour d'une progression linguistique indissociable de la connaissance du contexte de production de ces échantillons de langue, et qui leur restitue leur sens littéral et conceptuel.

Dans le cadre d'un enseignement destiné à des débutants et/ou à des non-spécialistes, avec des contraintes de temps et l'absence d'une structure d'apprentissage complète (LLCE), les textes de toutes époques peuvent tout de même être abordés accompagnés d'un appareil contextuel précis et simplifié, soit un accompagnement historique et civilisationnel permettant à l'étudiant d'avoir accès à la raison d'être de ces textes. On se contentera alors d'échantillons brefs composant un aperçu des différents usages de la langue qu'ils étudient à travers le temps. Mais se concentrer sur la littérature des 20e et 21e siècle semble plus pertinent dans le cadre de l'enseignement de la langue telle qu'elle se pratique aujourd'hui, en particulier si l'on prend en considération l'évolution de fait de la langue et l'inexistence d'une instance d'actualisation reconnue dans l'ensemble du monde arabe, comme évoqué précédemment.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

3 Diversité des publics

Le cas de l'enseignement de l'arabe à l'Université du Havre.

La langue arabe ainsi que les langues orientales sont dispensées à raison d'un volume hebdomadaire de 4 heures à des étudiants de tous horizons et de toutes les filières, qui sont réunis dans des groupes de niveau. On distingue essentiellement trois types de publics :

- Les apprenants non arabophones, ni dialectophones, qui ont une connaissance partielle de l'arabe, parfois poussée sur le plan grammatical, sans qu'il leur soit possible de l'analyser, mais totalement ignorants de la langue vivante, qu'elle soit celle des médias ou de la littérature. Ces étudiants ont pour objectif d'acquérir l'arabe en tant que langue de culture et de communication, mais aussi dans le but premier de comprendre le texte sacré qu'ils connaissent par bribes ou par cœur, selon leurs origines et leurs parcours.
- Les apprenants dialectophones qui, lorsqu'ils sont exposés aux médias arabes, journaux télévisés et séries, ont également une compréhension orale de l'arabe littéral. Leurs objectifs sont les mêmes que ceux du premier groupe décrit : acquérir la langue arabe littérale et comprendre le texte sacré qu'ils n'ont que peu ou pas mémorisé, à la différence du premier type d'étudiants.

Ces deux types d'étudiants ne sont pas tout à fait dans le cas de l'acquisition d'une langue étrangère. C'est plutôt une langue seconde, car ils sont déjà au contact de ses versants liturgique et/ou culturel au sens utilisé par Claude Lévi-Strauss[3].

- En revanche, le troisième type d'étudiants correspond au profil de l'apprenant totalement vierge face à la langue cible, qu'il désire acquérir dans un but de communication, – lié ou pas à un projet professionnel –, et de rapprochement culturel.

Ces trois types d'étudiants sont réunis dans un même groupe de niveau, celui des débutants, car à l'exception du premier qui sait déchiffrer et approximativement dessiner les lettres, aucun d'entre eux ne sait lire ni écrire. Il s'agit pour tous d'acquérir un nouveau système graphique, et d'apprendre à lire et à comprendre tout type de texte en arabe.

Quant aux disparités de niveau liées au statut de la langue, seconde ou étrangère, elles se manifestent à l'oral, car l'appareil phonatoire des étudiants en contact, actif ou passif, avec l'arabe, est déjà familier des sons et des rythmes de cette langue. Dans la plupart des cas, ils la prononceront et l'entendront plus aisément que ceux pour qui elle est une langue totalement étrangère.

[3] « Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. »
Introduction par Claude Lévi-Strauss de Marcel Mauss, *Sociologie et anthropologie*, PUF, 1950.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

On notera aussi que les étudiants dialectophones ont déjà un bagage lexical qui s'ajoute à leur capacité de prononcer spontanément les sons de la langue.

Une fois la lecture et l'écriture acquises, ces étudiants peuvent, de manière relativement précoce, aborder la langue à partir de textes littéraires modernes, en adéquation avec leur objectif commun de communication et d'échange impliquant bien entendu l'intégration des données culturelles, dont la littérature fait partie et qu'elle exprime

En classe, un équilibre se crée entre les compétences respectives de chaque groupe et l'enseignant peut, lors de la production orale d'énoncés ou de la lecture, se servir des acquis des uns pour faire progresser les autres. De la même manière, les étrangers à la langue sont souvent capables d'expliquer à ceux des autres groupes le fonctionnement interne de cette langue, qu'ils parviennent ou non à la prononcer correctement.

Les étudiants déjà sensibilisés à la langue par leur expérience, qu'elle soit une connaissance de la langue liturgique ou dialectale, peuvent voir leur progression s'accélérer lorsqu'ils parviennent à faire la relation entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils apprennent en cours, et sont capables d'établir les distinctions et les similitudes entre les différents registres de la langue. Mais pour certains, cette connaissance partielle est source de perturbation et de confusion.

Sur trois années (correspondant à 270 heures de langue), le recours à des textes littéraires relativement simples dans la forme, mais chargés d'un contenu significatif, permet de faire progresser l'ensemble de ces trois types d'apprenants. Ceux qui partent d'une langue très classique pour avoir préalablement abordé la langue par le texte religieux, auront un effort important à fournir au niveau du lexique. Ceux qui connaissent et pratiquent un dialecte devront fournir un effort au niveau des structures syntaxiques et des conjugaisons, mais une partie du lexique leur sera peut-être plus familier. Pour le dernier groupe, tout est nouveau et résonnera donc en fonction de leur sensibilité linguistique et de la perception qu'ils ont de leur propre langue.

Et c'est l'exercice de la traduction qui rétablit l'équilibre dans la mesure où le français est la langue première de l'ensemble de ces étudiants, qui, au contact de la langue étrangère ou seconde, en affinent et en développent la maîtrise.

4 Exemples de pratique

Sur trois années, dont la première est le niveau Grand Débutant, voici deux exemples de pratique de l'usage de la littérature dans la progression de l'apprentissage de la langue, qui interviennent entre la deuxième et la troisième année, soit après moins de 150 heures d'arabe (90 heures par an).

4.1 Afrāḥ al-ḥarb Iḥsān ʻAbd al-Quddūs (1919-1990, Égypte)

Trois extraits d'une nouvelle d'un auteur égyptien de la première moitié du 20^{e} siècle, qui met en scène des questions de société et de mœurs à travers une histoire d'amour problématique entre deux jeunes gens de confessions différentes. La narration et la mise en scène éveillent l'intérêt et la curiosité du lecteur pour le dénouement.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

- Traits culturels : à l'égyptienne, drame, incursions dans le dialecte, la narration est en arabe littéral.
- Sur le plan linguistique : acquisition du duel, car tout est écrit autour de deux personnages (conjugaisons, flexions). Cela rend vivant et naturel l'usage d'un nombre inconnu en français.
- Sur le plan thématique : coexistence des religions/Les Coptes en Égypte.
- Sur le plan historique : dénouement théâtral sur fond de bombardement du Caire, contexte des guerres israélo-palestiniennes.

C'est à la demande des étudiants que deux extraits supplémentaires du texte d'Iḥsān ʻAbd al-Quddūs ont été ajoutés à l'étude.

Les extraits choisis ont été présentés avec une grille d'exercices divers : compréhension, réécriture, QCM, expression écrite, exercices structuraux, exercices de conjugaisons etc.

- Échantillons des extraits avec leur traduction :

Texte 1 :

كانت مسيحيّة من سكّان مصر الجديدة، أحبّت مسلماً. وذهبت إلى أهلها تعلمهم بحبّها وتطلب الإذن بالزواج...وثار الأهل ورفضوا في إصرار : « لا...ألف مرّة لا. الدين، القسّيس، المجتمع، الفضيحة. مستحيل...لن تتزوّجيه يا فتاة ! ». وقالت لهم إنّها ستتعذّب...لن يكون لها حياة...وهزّ الجبابرة رؤوسهم في عناد : « لن تتزوّجيه ». ثمّ رفع الأب كفّه الغليظة وهوى بها على صدغها، وصرخت الأمّ في وجهها...وسجنوها في البيت.
وهو أيضاً ذهب إلى أهله يطلب أن يعاونوه على زواجه. إنّه لا يزال طالبً في السنة النهائيّة بالجامعة. ولكن « لا ! مسيحيّة !! لا يمكن ! » وصرخ الأب : « لن تكون ابني إذا تزوّجتها ! » وخبطت الأمّ على صدرها كأنّها فقدت ابنها، وصاحت في لوعة كأنّها تبكي : « يا مصيبتي...أقول إيه للناس ! » وقال لهم إنّ النبيّ محمّد تزوّج من مسيحيّة ! وانطلق صوت الأب كالبركان : « أنت لست النبيّ محمّد !! » ولم ييأسا...

C'était une chrétienne [du quartier] de *Miṣr al-Ǧadīda.* Elle s'éprit d'un musulman. Elle se rendit auprès des siens pour les informer de cet amour et leur demander la permission de l'épouser… La famille s'indigna et refusa fermement :

- Non… Mille fois non. La religion, le prêtre, la société, le scandale. C'est impossible… Tu ne l'épouseras pas, jeune fille !

Elle leur dit qu'elle souffrirait, que sa vie serait réduite à néant… Impitoyables, ils hochèrent la tête dans un signe de dénégation :

- Tu ne l'épouseras pas.

Lui aussi se rendit chez les siens, sollicitant leur aide pour son mariage, car il était encore étudiant, en dernière année à l'Université. Mais :

- Non ! Une chrétienne !! Ce n'est pas possible !

Le père clama :

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

- Je te renierai si tu l'épouses !

La mère se frappa la poitrine en signe de deuil, et hurla son tourment dans un sanglot :

- Malheur… Que dirai-je aux gens !

Il leur dit alors que le prophète Mohammed avait bien épousé une chrétienne !

La voix du père tonna, volcanique :

- Tu n'es pas le prophète Mohammed !!

Mais ils gardèrent espoir…

Texte 2 :

ولم ييأسا...
استطاعت الفتاة أن تهرب إليه...
واستطاع أن يهرب إليها...
وتزوّجا...واستأجرا غرفتين صغيرتين فوق سطح احدى العمارات الحديثة في نهاية ضاحية مصر الجديدة...هناك بجانب المطار...وملآ الغرفتين حبّاً ومرحاً وشباباً...
ومرّت الشهور بين الحبّ واللوعة...

Mais ils gardèrent espoir…

La jeune fille s'enfuit et le rejoignit… Le jeune homme s'enfuit et la rejoignit… Ils se marièrent… Ils louèrent deux petites chambres sur la terrasse d'un immeuble récent dans la banlieue de *Miṣr al-Jadīda*… là-bas, près de l'aéroport… Ils emplirent les deux pièces d'amour, de joie et de jeunesse… Les mois passèrent entre amour et tourment…

Texte 3 :

وذات يوم انطلقت ضجّة من السماء...ورفعت الأمّ رأسها من نافذة بيتها تبحث عن الضجيج...وسمعت أزيز طائرات تمزّق الفضاء...ثمّ رأت، هناك ناحية المطار، حريقاً كبيراً يصبغ الأفق بلون الدم...
وصرخت في هلع :
- بنتي...
ثمّ خرجت نحو الباب وهي في ثياب البيت، كالمجنونة، تصرخ في كلّ خطوة :
- بنتي، بنتي...
وجرى وراءها الأب...

Un jour, une explosion retentit dans le ciel… La mère passa la tête par la fenêtre, cherchant l'origine du bruit… Elle entendit le vrombissement des avions déchirer l'espace… Puis elle vit, au loin, près de l'aéroport, un immense incendie teignant l'horizon de la couleur du sang… Alors elle hurla, terrifiée :

- Ma fille…

Puis elle s'élança vers la porte, dans ses vêtements d'intérieur, prise de folie, criant à chaque pas :

- Ma fille, ma fille…

Le père s'élança derrière elle…

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

4.2 *Qiṣṣatī maʿa-š-šiʿr* Nizār Qabbānī (1923,1998, Syrie)

Poésie et prose poétique.

Un extrait de son récit autobiographique concernant sa vocation de poète.

Première moitié du 20e siècle.

Voyage d'étudiants sur un bateau naviguant entre le Liban et l'Italie et découverte de l'auteur de sa vocation de poète sur l'eau, avec usages de comparaison et de métaphores entre les poissons colorés et les vers de poésie.

- Grille lexicale.
- Recherche de la poésie dans sa prose.
- Travail sur les couleurs et la mer sur le plan lexical.
- Travail sur les notions grammaticales comparées de pluriel et de collectif avec la racine *smk* (poisson).
- Travail de lecture oralisée car texte très poétique avec assonances et fluidité rythmique malgré l'absence de versification.
- Thématique universelle de la vocation poétique

En général, les étudiants demandent un poème de l'auteur après l'étude de ce texte, qui complète le dossier pédagogique ainsi constitué.

Ces deux exemples sont représentatifs de la démarche présidant au choix des textes : contenu et forme susceptibles de susciter l'intérêt de l'apprenant au point qu'il devienne partie prenante dans le choix du texte littéraire.

Dans les deux cas, ce sont les étudiants qui ont manifesté leur intention :

- de connaître la fin de l'histoire pour le premier exemple,
- de connaître l'œuvre poétique de Nizzar Qabbani après avoir goûté à la prose du jeune poète surpris par sa vocation.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

Texte :

حين كانت طيور النورس تلحس الزبد الأبيض عن أقدام السفينة المبحرة من بيروت إلى إيطاليا، في صيف عام ١٩٣٩،
وفيما كان رفاق الرحلة من الطلّاب والطالبات، يضحكون ويتشمّسون ويأخذون الصور التذكاريّة على ظهر السفينة، كنت
أقف في مقدّمتها، أدمدم الكلمة الأولى من أوّل بيت شعر نظمته في حياتي...
أذهلتني المفاجأة. قفز البيت الأوّل من فمي كأنّه سمكة حمراء تنطّ من أعماق الماء...
بعد دقيقتين قفزت السمكة الثانية...وبعد عشر دقائق قفزت الثالثة...ثمّ الرابعة...ثمّ الخامسة...ثمّ العاشرة...
طرت فرحاً باختلاج السمك الأحمر...ولأزرق...والذهبيّ...في فمي.
ما عدت أعرف ما أفعل. كيف ألتقط السمك المرتعش ؟ أين أضعه ليبقى حيّاً.
نزلت بسرعة إلى غرفتي في السفينة. أخرجت دفتراً...وضعت فيه كلّ السمك الّذي جمعته. ولم أخبر أحداً من رفاق الرحلة
عن كنزي. خفت أن يأخذوا منّي سمكاتي...
وللمرّة الأولى، وفي سنّ السادسة عشرة، وبعد رحلة طويلة في البحث عن نفسي...تمت شاعراً.

Tandis que les mouettes léchaient la blanche écume dans le sillage du navire reliant Beyrouth à l'Italie cet été 1939, et tandis que mes compagnons de voyage, étudiants et étudiantes, riaient, se doraient au soleil et prenaient des photos-souvenirs sur le pont, je me tenais debout, seul, à la proue du bateau, balbutiant le premier mot du premier vers composé dans ma vie…

La surprise me stupéfia. Le premier vers bondit hors de ma bouche tel un poisson vermillon surgi des profondeurs de l'eau… Deux minutes plus tard, le second poisson s'élança… Dix minutes encore et ce fut le troisième… le quatrième… le cinquième… le dixième… Je fus transporté de joie au frétillement du poisson rouge… bleu… doré… dans ma bouche.

Je ne savais plus que faire. Comment capturer le poisson frémissant ? Où l'entreposer pour qu'il reste en vie ? Je me précipitai dans ma cabine. J'y pris un cahier… et y déposai tout le poisson que j'avais amassé. Je n'informai aucun de mes camarades de l'existence de mon trésor. J'avais trop peur qu'ils ne s'en emparent…

Et pour la première fois, à l'âge de seize ans, après un long voyage à la recherche de moi-même… je m'endormis poète.

Conclusion

En définitive, proposer l'arabe à l'étude, en le liant étroitement à la littérature qu'il a produite depuis 15 siècles est, au-delà du moyen d'acquérir la langue, une manière de lui restituer son intégrité.

Le texte religieux lui-même, cantique puissant et inspiré en prose rimée, peut être abordé comme un échantillon littéraire de l'arabe dont la sacralisation a abouti à une théorisation de la langue grammaticale et littéraire, dans un mouvement paradoxal d'élévation de l'arabe à un statut de langue surhumaine, et de mise à disposition à l'être humain d'un canon idéal de la langue « séculière », pour oser un anachronisme éclairant.

Et c'est la transgression de ce canon, dans un perpétuel mouvement de référence et d'écart par rapport à lui, qui témoigne de la vitalité d'une langue capable d'exprimer les champs infinis de l'esprit et du ressenti humain, quels que soient l'espace et le

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

temps. C'est en quoi la littérature, notamment moderne et contemporaine, est essentielle dans la transmission de la langue pour la désenclaver de son prisme religieux, – mais également d'un cadre linguistique si normatif et détaché de la réalité de son usage « intégral » –, que son enseignement a longtemps ressemblé à celui d'une langue morte.

Éléments bibliographiques

Martinez, Pierre, *La didactique des langues étrangères*, P.U.F/Humensis, Coll. Que sais-je ?, Paris, 1996, 8e édition 2017.

Kouloughli, Djamel E., *L'arabe*, P.U.F/Humensis, Coll. Que sais-je ?, Paris, 2007.

Jaquin, Marianne, *Quelle place pour l'enseignement des littératures étrangères au sein d'une perspective actionnelle ? Apports et limites du cadre de référence européen (CECR) pour (re)penser l'enseignement de la littérature de langue allemande à Genève.* 11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève, mars 2010, http://www.unige.ch (consulté le 11/02/2021).

Cervera, Roser, *À la recherche d'une didactique littéraire*, Synergies, Chine n° 4, 2009 p. 45-52, https://gerflint.fr/Base/Chine4/chine4.html (consulté le 11/02/2021).

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758