

Interculturalité : texte littéraire et ateliers d'écriture de haïkus au programme du Baccalauréat international en Tanzanie

Jean-Marcel Morlat

Volume 31, Number 1, 2014

Culture / Interculture : où en sommes-nous ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1090364ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1090364ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association québécoise des enseignants de français langue seconde

ISSN

2563-7800 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Morlat, J.-M. (2014). Interculturalité : texte littéraire et ateliers d'écriture de haïkus au programme du Baccalauréat international en Tanzanie. *La Revue de l'AQEFLS*, 31(1), 185–201. <https://doi.org/10.7202/1090364ar>

Article abstract

Cet article aborde les principes pédagogiques à la base du programme de langue B du Baccalauréat International et montre en quoi l'atelier d'écriture de haïkus permet de renforcer sa composante interculturelle. Le texte se nourrit d'expériences d'ateliers organisés entre août 2008 et juin 2009, à l'Aga Khan Mzizima Secondary School de Dar es Salaam (Tanzanie), en montrant que le haïku est un incroyable vecteur interculturel lorsque sa dimension symbolique et connotative est convoquée. Il s'agit aussi de rattacher cette problématique à celle du document authentique et plus particulièrement du texte littéraire en didactique du FLE, tout en insistant sur les spécificités littéraires de cette forme poétique d'origine japonaise et en recommandant une approche favorisant l'utilisation du symbole et de la connotation.

© Jean-Marcel Morlat, 2014



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Interculturalité : texte littéraire et ateliers d'écriture de haïkus au programme du Baccalauréat international en Tanzanie

Jean-Marcel Morlat
Graybridge-Malkam Ottawa

Résumé

Cet article aborde les principes pédagogiques à la base du programme de langue B du Baccalauréat International et montre en quoi l'atelier d'écriture de haïkus permet de renforcer sa composante interculturelle. Le texte se nourrit d'expériences d'ateliers organisés entre août 2008 et juin 2009, à l'*Aga Khan Mzizima Secondary School* de Dar es Salaam (Tanzanie), en montrant que le haïku est un incroyable vecteur interculturel lorsque sa dimension symbolique et connotative est convoquée. Il s'agit aussi de rattacher cette problématique à celle du document authentique et plus particulièrement du texte littéraire en didactique du FLE, tout en insistant sur les spécificités littéraires de cette forme poétique d'origine japonaise et en recommandant une approche favorisant l'utilisation du symbole et de la connotation.

Mots-clés : Haïku; Baccalauréat International; Programme de langue B; Français Langue Étrangère; atelier d'écriture; symbolisme; connotations; interculturel.

Introduction

Cet article revient sur une expérience d'ateliers d'écriture de haïkus¹, menés d'août 2008 à juin 2009, dans le cadre du programme de langue B du diplôme du Baccalauréat International à l'*Aga Khan Mzizima Secondary School* de Dar es Salaam en Tanzanie. Étant donné que ce programme est basé sur la notion d'interculturel, il nous semble intéressant de montrer comment la mise en place de tels ateliers a justement contribué à renforcer son interulturalité. Tout d'abord, qu'est-ce qu'un haïku? Voici comment l'anthropologue Alan Macfarlane (2009: 30-31) décrit ce poème de dix-sept syllabes (trois vers de 5, 7 et 5 syllabes):

La miniaturisation – l'obliquité, le mot unique, le coup de pinceau ou la courbe d'un objet qui évoquent tout un monde de signification pour un public japonais très cultivé – est particulièrement bien illustrée par les brefs poèmes de quelques syllabes appelés *haiku*. Les poèmes anglais souvent verbeux, détaillent de manière explicite sentiments, paysages et émotions. Ce que les Anglais mettent une bonne douzaine de lignes à faire peut être synthétisé par une économie confondante en quelques mots qui touchent des cordes mystérieuses chez beaucoup de Japonais. Il est impossible, une fois encore, de replacer cette esthétique particulière dans une tradition artistique quelconque. Ses caractères principaux [...] sont les idéaux de suggestion, d'irrégularité, de simplicité et de fugacité. C'est un pur miracle, à la fois étrange et vaguement familier.

Le haïku tire donc sa force du respect de la contrainte (5-7-5), laquelle offre un espace de liberté, un cadre structurant grâce auquel l'instant poétique va pouvoir se condenser en un objet ramassé et équilibré, capable de résumer en sa substance même une émotion ou une impression fugace qui doit faire appel à au moins l'un de nos cinq sens.

En fait, peu de recherches ont véritablement été menées au sujet des ateliers d'écriture centrés sur les haïkus en classe de FLE. En France et au Japon, Philippe Costa, malgré un livre remarquable qui s'adresse plutôt à des adultes de langue maternelle française, n'a pas relaté son expérience d'enseignant de FLE faisant usage de haïkus. Au Japon, Agnès Disson, qui a également animé des ateliers d'écriture à l'Université d'Osaka, évoque « une exploration des ressources du langage, une sensibilisation à sa "densité textuelle", au tissage de la profusion des significations – initiation possible même à un niveau débutant, lorsque l'écriture

1 Nous avons retenu l'orthographe « haïku » au singulier et « haïkus » au pluriel. Toute autre manière d'orthographier ce mot (« haiku » ou encore « haikus ») a été conservée dans la mesure où il s'agissait d'une citation.

passé du statut d'exercice à celui d'expression du sujet ». (Disson, 1994 : 51). Elle mentionne aussi le pouvoir de l'imaginaire sur son public d'apprenants japonais, mais son article consacre très peu de place au haïku et aborde plutôt d'autres formes d'écriture liées à la poésie et au récit. Certes, elle montre l'intérêt de l'atelier d'écriture en classe de FLE, mais ne révèle pas vraiment ses méthodes d'enseignement. Elle a au moins le mérite d'évoquer le poids des connotations (Disson, 1994 : 52), point de départ de notre réflexion sur la place de l'interculturel dans les ateliers d'écriture de haïkus :

Les jeux sur les connotations sont plus difficiles vu la distance culturelle, mais suscitent un intérêt vif chez les étudiants; on pourra explorer les différences en partant de mots quotidiens : le thé, le riz, le blanc, le noir, ou même le rose (mièvre en français, positif en japonais, mais féminin dans les deux langues - ce qui tend à prouver que la féminité est affectée au Japon d'un indice très différent...). On retrouve ici le jeu déjà abordé des associations, et la distinction entre références communes (la culture partagée) et résonances personnelles (l'expérience, la mémoire).

Après avoir délimité le contexte éducatif propre au Baccalauréat International et sa forte composante interculturelle, nous reviendrons sur les notions d'interculturalité et de langage symbolique en décrivant tout d'abord le programme de langue B et en rattachant ces notions à la problématique de l'utilisation des textes littéraires en classe de FLE. Pour conclure notre réflexion, nous proposerons des pistes pédagogiques intégrant notamment l'utilisation du symbole et de la connotation dans l'écriture du haïku.

Le Baccalauréat International et l'approche interculturelle

Depuis une quarantaine d'années, l'Organisation du Baccalauréat International (BI) accorde son « label » aux différentes écoles du monde entier, qui sont internationales par l'identité de leurs élèves, ou encore qui souhaitent se donner une touche internationale et s'adapter à la mondialisation en offrant à leurs élèves les savoirs et savoir-faire nécessaires pour leur future vie académique et professionnelle, puisque l'apprentissage tout au long de la vie y est encouragé. Le phénomène de mondialisation des échanges a ainsi permis à cette instance éducative de conquérir le marché international de l'éducation en répondant aux attentes de parents qui désirent scolariser leurs enfants dans le même système, et ce, quel que soit leur lieu de résidence. L'organisation du BI a su s'adapter aux besoins d'enfants et d'adolescents dont les parents n'arrivaient pas à trouver de structure éducative adéquate dans les différents pays où ils s'expatriaient

(Peterson, 1970; Renaud, 1974; Hill, 1995). En fait, ces enfants sont souvent ce qu'on appelle des « third culture kids », autrement dit « des enfants de troisième culture » (Pollock et Van Reken, 2009) qui peuvent très bien être nés dans le pays où ils étudient et vivent ou dans un pays tiers, si ce n'est le pays de leurs parents (ils sont aussi parfois issus d'un couple mixte), bien que l'on retrouve également des élèves qui suivent un cursus international tout en vivant dans leur propre pays dans l'optique d'étudier à l'étranger plus tard. Souvent multilingues, leur rapport à l'Autre est donc régi par leurs multiples expériences interculturelles et internationales.

L'organisation du BI propose désormais trois programmes pour les différents cycles (le programme primaire, le programme de premier cycle secondaire et le programme du diplôme), même si certaines écoles n'optent que pour le programme du diplôme, qui est dispensé durant les deux dernières années de lycée, aux niveaux 12 et 13, et couronné par l'obtention du diplôme du BI. L'aspect positif de ce programme réside en fait dans les méthodes actives qui sont prônées. En effet, le rôle de l'apprenant, de l'enseignant et l'évaluation sont perçus d'une manière beaucoup plus novatrice, l'enseignement ne consistant plus à faire ingurgiter des savoirs tout prêts à l'élève, mais à faire de lui un apprenant au sens propre du terme en le forçant à s'interroger et à trouver lui-même les réponses aux questions qui lui sont proposées (*inquiry-based teaching*). Tous les principes du BI ont d'ailleurs influencé notre approche pédagogique pour les autres niveaux. Par respect envers le système britannique, de nombreuses écoles optent traditionnellement pour ce programme au détriment du programme de premier cycle secondaire qui est plus lourd à gérer et dont la mise en place risquerait de bouleverser trop rapidement les manières de faire de la communauté scolaire.

L'organisation du BI propose donc un cadre structurant, censé influencer le reste de l'école, en facilitant la mise en place de nouvelles procédures pédagogiques reposant sur des principes solides. De plus, la créativité est fortement prise en compte, comme le montrent notamment le cours de Théorie de la connaissance, ainsi que l'autre aspect central du diplôme, Créativité, Action, Service (CAS), qui implique un travail d'intérêt général ainsi qu'une composante sportive et artistique. À ces deux cours obligatoires s'ajoute un travail de recherche (un mémoire). Pour ce qui est du tronc commun, il est composé de six cours obligatoires, que les élèves choisissent aux niveaux moyen et supérieur (Van Loo, 2004; Sobulis, 2005), selon le degré de spécialisation qu'ils désirent atteindre.

Le cours qui nous intéresse ici est le programme de langue B, enseigné au niveau moyen (que l'on peut comparer au niveau B1 du *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues*) et qui s'adresse aux élèves

ayant une connaissance préalable de la langue. Ces élèves ne poursuivront pas forcément son étude ultérieurement et doivent l'avoir étudié entre deux et cinq ans, tandis qu'au niveau supérieur (comparable au niveau B2) ils doivent totaliser entre quatre et cinq ans d'étude de cette langue et continuent en général de l'étudier dans le cycle supérieur. L'objectif principal de ce cours, quel que soit le niveau, est l'acquisition de la langue et le développement des quatre compétences linguistiques fondamentales : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite, sans oublier la culture de la langue cible à laquelle il est accordé une large place.

En effet, ce qui caractérise avant tout ce programme, c'est sa dimension internationale et son aspect interculturel. La manière dont est défini le terme « interculturel » dans le programme de langue B rejoint d'ailleurs la définition qu'en donnent Dominique Groux et Louis Porcher (2003 : 136) :

[L]'important est le préfixe « inter ». On pourrait dire en effet multiculturel, mais ce vocable peut signifier aussi bien une simple juxtaposition des diverses communautés étrangères dans un pays, alors qu'interculturel marque qu'on privilégie la circulation entre les cultures, l'échange, l'interaction, le partage et qu'on postule un bénéfice mutuel à cette interpénétration.

Le terme « interculturel », parfois mal compris, implique en effet un processus dynamique qui se compose d'interactions ayant lieu au moment où des (individus de) cultures différentes entrent en contact et que des changements et des transformations résultent de cette rencontre, ce qui est le cas des élèves des écoles internationales. C'est donc par le biais de différents processus (institutionnels, groupaux, relationnels et psychiques) que le concept d'« interculturalité » prend tout son sens, mais, répétons-le, tout cela n'a de signification que si les cultures communiquent de manière réciproque, tout en favorisant chez les individus la conservation d'une relative identité culturelle. Ainsi, les élèves du BI sont encouragés à approfondir leur propre langue, ainsi que leur culture. Martine Abdallah-Pretceille (1986 : 114-115), en insistant sur la multiplicité des préfixes, « pluri- », « multi- », « inter- », « trans- » et « méta- », qui sont souvent accolés au terme « interculturel », a souligné à quel point il est malaisé de définir un tel concept :

Il règne actuellement une extrême confusion entre ces vocables, confusion source de quiproquos, voire de mésententes entre les chercheurs. Lever cette ambiguïté ne relève pas d'une simple analyse linguistique, car derrière chaque expression se cachent en fait des habitudes qui font autorité.

Derrière le projet social « interculturel » que peut se donner toute société ou toute institution se cache en fait un substrat idéologique alimenté par différentes querelles de clocher animées par différentes factions, dont certaines voient le métissage des cultures d'un mauvais œil : l'interculturalité est donc une réalité parfois très mal acceptée et derrière les beaux concepts se cachent souvent des idéologies et des projets sociétaux ou pédagogiques qui ne reflètent pas toujours un dialogue réel. L'interculturel tente souvent d'émerger sur un terreau où s'affrontent les paradoxes et sa mise en place est en fait une réelle gageure. En cela, l'organisation du BI est extrêmement novatrice, car elle place l'interculturel au cœur de ses programmes.

Selon cet état d'esprit, le programme de langue B vise à promouvoir le respect de l'Autre chez l'apprenant, tout en le faisant réfléchir à ses propres valeurs et comportements, le local et l'international n'étant plus opposés mais complémentaires. La chasse aux stéréotypes est donc de rigueur, puisqu'ils véhiculent de fausses idées sur les cultures étudiées : on s'attaquera aux discours simplistes et tendancieux pour comprendre ce qui se cache derrière cette manière d'appréhender autrui et ainsi déconstruire ses propres modèles, le but ultime étant d'inculquer le sens de la tolérance et de mieux se connaître en partant de la culture cible ou de celle des élèves (*Guide de langue B: Premiers examens en 2013*, 2011 : 24). Tout cela s'inscrit bien sûr dans le cadre du profil de l'apprenant du BI, selon lequel les élèves doivent être informés et instruits, intègres, ouverts d'esprit, altruistes, audacieux, équilibrés et réfléchis et, surtout, s'efforcer d'être de véritables investigateurs, penseurs et communicateurs.

Dans le *Guide de langue B: Premiers examens en 2013*, il est aussi expliqué que nous sommes exposés à la culture (2011 : 23) :

- Par l'intermédiaire des symboles
- Par l'intermédiaire des croyances et des superstitions
- Par l'intermédiaire des façons dont la réalité est classée et ordonnée
- Par l'intermédiaire des comportements
- Par l'intermédiaire des suppositions liées aux croyances et aux comportements

Il importe donc de faire prendre conscience aux apprenants que les symboles, les croyances et les suppositions diffèrent d'une culture à l'autre, qu'ils relèvent de l'implicite et qu'ils ne peuvent être compris de la même manière par tous (*Guide de langue B: Premiers examens en 2013*, 2011 : 23) : en effet, chacun déchiffre le réel selon sa propre grille d'analyse.

Fondements didactiques

Quel est l'intérêt du texte littéraire (et surtout poétique) en Français Langue Étrangère et pourquoi les symboles sont-ils appelés à jouer un rôle de premier plan? Ce qui compte en fait dans cette démarche, c'est d'opérer des comparaisons afin de donner lieu à des interprétations et à une réflexion critique menant les apprenants à relativiser les représentations symboliques qu'ils ont de leur propre culture pour se rendre compte qu'elles ne sont pas universelles. Selon Claire Kramsch (2001 : 24-25) :

En situation interculturelle, il ne s'agit pas seulement d'échanger des faits mais de faire passer des « valeurs », de négocier des informations mais aussi des « identités »; il ne s'agit pas de donner des significations sorties du dictionnaire mais de reconnaître et d'accepter l'instabilité du sens, la nécessité d'inventer des significations nouvelles, nées de systèmes symboliques parfois incompatibles et de se résoudre à atteindre une compréhension toujours inachevée, voire inachevable. [...] La recherche sur la communication interculturelle commence donc à prendre en compte ce que j'ai appelé la « compétence symbolique », c'est-à-dire la capacité de se situer comme locuteur multilingue dans une interaction en cours, de saisir les résonances culturelles des diverses langues utilisées par les participants [...]. La compétence symbolique se développe pédagogiquement au travers des textes littéraires et non-littéraires mais aussi au cours d'interactions verbales, multilingues ou hétéroglottes, entre membres de cultures différentes et sur lesquelles on porte rétrospectivement une réflexion critique.

La question qui se pose à nous, c'est finalement celle de la valeur de la littérature et de l'écriture en classe de FLE, surtout dans le cadre d'une pédagogie interculturelle et d'une réelle approche comparatiste. Il y a une vingtaine d'années, Christian Puren avait déjà évoqué le rôle que le texte littéraire était appelé à jouer dans l'enseignement des langues (1994 : 168) :

L'équilibre entre les trois objectifs fondamentaux (formatif, culturel et langagier) favorise l'utilisation des supports littéraires, étant donné la conception scolaire de la littérature, modèle à la fois de langue, de document culturel et de moyen de formation; or les deux évolutions récentes peuvent s'interpréter comme un rééquilibrage de l'ensemble du dispositif aux dépens du seul objectif langagier auparavant privilégié; on peut donc penser que le regain d'intérêt pour la littérature dans l'enseignement français des langues n'est pas un phénomène passager, mais une évolution lourde qui se poursuivra dans les années à venir.

De fait, avec l'arrivée de l'approche communicative, les documents authentiques ont trouvé une juste place dans l'enseignement du FLE. Véritable vecteur d'apprentissages, le texte littéraire (un document authentique parmi d'autres) permet d'explorer la langue sous ses différents aspects (acoustiques, sémantiques, graphiques et morphosyntaxiques), en étant ouvert à toutes les virtualités pragmatiques et culturelles qui lui sont propres. Il va en effet être possible pour les apprenants d'envisager le texte à partir de leurs propres expériences et préoccupations, lesquelles sont structurées par leur(s) langue(s) et culture(s) de départ, d'où l'importance de la notion de dénivellement interprétatif qui est la base de tout dialogue interculturel et qui est le processus mis en œuvre lorsque le lecteur d'un texte en langue étrangère n'a pas à sa disposition toutes les connaissances qui l'autorisent à aborder les faits culturels en question, le forçant donc à faire appel à son propre vécu. C'est là que le dialogue interculturel commence et qu'il doit être négocié avec beaucoup de tact et de finesse, dans le seul et unique but de préparer le terrain pour l'activité d'écriture à venir.

En fait, le texte littéraire constitue une voie d'accès royale aux différents modèles culturels francophones (et autres) et a une véritable fonction anthropologique en nous offrant des images, des idées et des symboles que nous allons intérioriser (Mounin, 1976 : 53). Par l'intermédiaire du texte littéraire, l'enseignant peut donc en quelque sorte ouvrir des portes et faire le pont entre les cultures. Ainsi, le concept d'universel-singulier est très pertinent à ce stade : les universels-singuliers sont des phénomènes culturels présents absolument partout (universels) et que chaque culture (nationale, régionale, locale) vit et interprète à sa façon (singuliers), distincte de toutes les autres et possédant ses modalités spécifiques (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996 : 142). En choisissant des thèmes liés à l'eau, source de vie ou de mort (les eaux peuvent vous engloutir tel un raz-de-marée ou fournir du poisson), à l'amour, au monde animal, à l'alimentation, à la mort ou encore aux couleurs (lesquels apparaissent d'ailleurs constamment dans le cadre d'un atelier d'écriture de haïkus) chaque apprenant sera à même de s'exprimer, tout en échangeant avec les autres. Comme le fait remarquer Philippe Costa (2000 : 70-71) :

Le noir connote la mort. Le blanc connote la pureté, la virginité. L'eau connote la vie, mais aussi la mort. Le printemps connote la jeunesse, la vigueur, l'enthousiasme, la renaissance, la joie. Et l'hiver connote... tous les contraires des connotations du printemps! [...] Certaines connotations peuvent être fort différentes d'une culture à l'autre, opposées quelquefois. Au Japon, la fleur de cerisier évoque une foule de choses dans les registres les plus contraires, et notamment, dans certains cas, dans le registre sombre parce qu'elle est très éphémère :

l'impermanence de la vie, donc la mort, la guerre, les guerriers, les samourais et, par extension, le sacrifice de soi pour le seigneur et maître.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues évoque aussi cette évolution didactique, en recommandant la créativité et l'utilisation esthétique de la langue en classe (1995 : 47) :

L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites [...]. Elles comprennent des activités comme : [...] la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme [...] lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.).

On ne s'étonnera donc guère que le programme de langue B, qui s'inspire du *Cadre européen*, soit constitué de documents authentiques, qui doivent en effet permettre aux apprenants de mieux comprendre les similarités et les différences qui existent entre leur(s) propre(s) culture(s) et celle(s) associée(s) à la langue étudiée. Les textes officiels préconisent en effet leur utilisation très clairement, dans le cadre d'une progression thématique qui s'articule autour d'un certain nombre de domaines, susceptibles d'aider les apprenants à comprendre d'importants aspects socio-culturels au sein des cultures concernées : les groupes sociaux, les institutions, les philosophies et programmes politiques, les problèmes internationaux et leur relation avec les cultures étudiées, les médias, les arts ainsi que les loisirs.

Par conséquent, le texte littéraire et surtout le texte poétique dans tout ce qu'il a de plus anticonformiste (et encore plus s'il mène à une activité d'écriture créative) a un rôle novateur et révolutionnaire à jouer (Rodriguez, 1981 : 38), car il facilite l'ouverture aux autres : « le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'Autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même ». (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996 : 138). De plus, le monde dans laquelle la didactique du FLE opère aujourd'hui s'est complexifié d'un point de vue culturel et requiert un dialogue et une ouverture qui facilitent la création d'un langage commun. La littérature a donc un rôle primordial à jouer dans cette entreprise de construction symbolique, tel que le fait remarquer Claire Kramsch (2001 : 32-33) :

L'enseignement de la culture en didactique des langues est devenu plus complexe depuis que la mondialisation a diversifié les cultures

nationales, fragmenté les lieux de mémoire, et dévoilé des incompatibilités fondamentales entre représentations, idéologies, et discours. Au lieu de monologues, les jeunes réclament aujourd'hui le dialogue. Non pas un dialogue fait de questions et de réponses et de négociations d'informations, mais une capacité réflexive à recadrer le discours de l'Autre, à traduire l'expérience de l'Autre. Ce dialogue est une construction symbolique à plusieurs voix qui engage la langue, l'esprit et le cœur de ceux qui sont ou cherchent à devenir plurilingues et pluriculturels. Mais c'est aussi une construction qui reconnaît et respecte les limites du dialogue et qui sait quand, par-delà le dialogue, les contes, la musique, ou la poésie doivent prendre la relève de la compétence de communication.

La question qui s'offre à nous maintenant est de comprendre comment un atelier d'écriture centré sur les haïkus favorise une approche interculturelle en insistant sur la connotation et les symboles et quelles pistes d'intervention pédagogique sont possibles.

Mise en œuvre pédagogique

Selon une approche thématique, le haïku peut parfaitement servir de support de cours dans le cadre d'une séquence construite autour de sujets tels que la nature, l'environnement, la mort ou l'amour avec des apprenants ayant au moins un niveau B1. D'entrée de jeu, il faudra rappeler aux apprenants que le haïku est un poème court de 17 pieds répartis en trois vers (phrases), composés respectivement de 5, 7, 5 pieds et qu'il doit en général comprendre un mot dit « de saison » (*kigo*), qui fait référence à une saison ou à la nature (glace, neige, ciel, arbres, etc.), quoique l'on puisse déroger à cette règle. Cette forme de poésie permet de noter les émotions, le moment qui passe, de signifier son émerveillement, voire son étonnement. C'est durant la phase de lecture de divers haïkus traduits du japonais ou encore de haïkus francophones tels que ceux du Québécois André Duhaime que l'on pourra assimiler cette forme : il faudra se souvenir que la traduction ne permet pas toujours d'obtenir le même décompte de syllabes; dans ce cas, on peut avoir recours à la version *romaji* du poème japonais, c'est-à-dire la transcription en alphabet romain du japonais, telle qu'elle est présentée dans certains livres. Deux élèves de treizième année soulignent d'ailleurs la brièveté du haïku par leur création même, tout en respectant la contrainte 5, 7, 5 (sans pourtant comporter de *kigo*) :

Poème japonais
Qui suscite l'inspiration
Haïku : court... touchant...
(Priyanka)

élèves concentrées
oh, quel amour des haïkus
courte inspiration
(Bijal)

Pour résumer, un haïku est l'expression d'une épiphanie. Il doit, autant que faire se peut, être ancré dans le monde physique, les saisons, l'environnement et surtout dans notre imaginaire. Quant aux symboles et aux connotations, ils vont permettre au poème de prendre toute son épaisseur : « Les connotations peuvent provoquer chez le lecteur des impressions, des sensations, quelquefois des émotions. » (Costa, 2000 : 72). Il est donc primordial pour les apprenants d'apprivoiser dès le départ ces deux notions. Dans le monde extralinguistique, le symbole est une donnée qui a quelque chose de sibyllin et d'énigmatique, et qui induit des difficultés d'interprétation, comme le précise Philippe Costa (2000 : 73) :

Un symbole est défini comme « tout ce qui (être animé ou chose) est ou peut être considéré comme le signe figuratif d'une chose qui ne tombe pas sous le sens », ou bien « une figure de rhétorique par laquelle on substitue au nom d'une chose le nom d'un signe que l'usage a choisi pour le désigner ». Dans le symbolisme, notamment poétique, un mot ou un groupe de mots concrets remplacent souvent une idée abstraite, comme dans ce haïku :

*Passent les lunes
et passent les vents mauvais
tu restes avec moi*

Ici, *lunes et vents*, mots concrets (on peut respectivement toucher – du moins en théorie – et sentir les choses qu'ils signifient) remplacent bien évidemment ces mots abstraits que sont les mois, les années, les tracas, les soucis.

Pour ce qui est de la connotation, voici la définition qu'en donne Mireille Quivy (2004 : 34) :

Opposée à la dénotation, la connotation implique la présence de valeur(s) sémantique(s) associée(s) à la représentation que l'on se donne d'un terme dans certains contextes. Certains mots sont porteurs de connotations personnelles et relèvent de la culture et de l'expérience individuelles, d'autres ont un caractère collectif culturel avéré (les couleurs par exemple).

Les haïkus suivants, produits dans ces ateliers « tanzaniens »² (un poème produit par un étudiant de l'Alliance Française est joint aux autres car il est intéressant), ont une très forte composante symbolique et connotative, le personnel et le culturel s'entremêlant, et ils nous donnent à voir la mort et l'impuissance des forces armées de l'ONU en soulignant également à quel point la paix peut être volatile en Afrique :

Les bombes éclatent
faisant naître peur et malheur
Les casques bleus dorment
(Said, Alliance Française)

Le militaire cherche
Dans le bruit des fusillades
Ses amis sont morts
(Luqman, douzième année)

Chise, une Japonaise élevée en Tanzanie, alors en dixième année, nous offre un poème dans lequel la mort résonne et dont les connotations sont très personnelles : « La bouche sombre s'ouvre / Quand je suis assise près d'elle / Le visage d'une morte ». A-t-elle vu dans le visage de cette morte une Africaine ou une Japonaise ? Cela, elle ne l'a pas précisé, mais il est clair une fois de plus que la voie d'accès à l'imaginaire passe par les symboles. Si la mort est universelle, son apparence est multiple et le deuil vécu en silence (avec retenue et sans larmes, ou sans même exprimer ses sentiments au Japon) ou avec émotions ailleurs, en noir ou en blanc selon les cultures : au Japon toute personne défunte est vêtue de blanc, tandis que ceux qui assistent aux funérailles s'habillent en noir. Quant à Karima, une élève musulmane de dixième année, elle nous montre toute l'influence de la culture arabe sur la culture tanzanienne (et swahilie) : « Ouh là là ! ma main / Avec les belles fleurs de henné / Tous disent que c'est beau ». Cette allusion aux ravissantes courbes des motifs dessinés au henné nous invite à découvrir ce qu'est ce produit, son origine (un arbuste dont on utilise les feuilles pour obtenir des teintures rouges et jaunes), ses vertus esthétiques, thérapeutiques et cosmétiques et le contexte culturel concerné (mariages, fêtes, etc.). C'est aussi un moyen de comprendre la présence de la culture omanaise en Afrique de l'Est (avec tous ses corollaires positifs et négatifs : architecture, culture, musique, soumission et esclavage) et, pourquoi pas, d'établir des parallèles avec la culture arabe d'expression francophone (Maroc, Tunisie, Algérie et Liban), dans laquelle on trouvera peut-être des références identiques. Le tout est d'arriver à tisser des liens entre les cultures et leurs références.

Pour ce qui est de la rédaction d'un haïku, on pourra partir d'un poème déjà écrit, un procédé qualifié d'« imitation inventrice » ou, non sans humour, de « braconnage » (Costa, 2000 : 189). Il s'agit de sélectionner des mots et des bouts de phrases dans un recueil de haïkus qui vous inspire (Costa, 2000 : 191) :

2 On pourra lire les autres haïkus rédigés par mes élèves et trouver différentes suggestions d'écriture sur ce site : *Florilège de haïkus*, <https://sites.google.com/site/florilegedehaïkus/>.

Essayez de ne vous attacher qu'à des mots isolés, des bouts de phrases, des expressions et même seulement des sons, surlignez-les, arrêtez-vous un instant et laissez venir les idées, les associations d'idées, les souvenirs... [...] Dans un grand nombre de cas, votre haïku [...] viendra spontanément, et même assez souvent dans sa forme quasi définitive. [...] Le plus souvent ce sera une seule séquence qui surgira. Il faudra bien sûr la noter immédiatement. Et quand vous en aurez trouvé une, après ce ne sera plus qu'une question d'ajustement et de finition. Vous saurez que c'est cette idée-là qu'il faut creuser et pas une autre. Et ça c'est important, ça évite à l'esprit de s'éparpiller. A partir de là, on y arrive *toujours*.

Il faut donc composer les phrases qui surgissent à l'esprit, sans trop réfléchir, afin de mieux les agencer ensuite, en se souvenant qu'un travail inconscient s'opère souvent à notre insu et nous révèle parfois des surprises : une image ou une expression nous sera parfois révélée au détour d'une promenade bucolique ou encore au saut du lit. On pourra privilégier un mot ayant une valeur de symbole ou une forte connotation, que l'on aura repéré dans un haïku que l'on apprécie. Si la contrainte favorise la création, le travail de remue-méninges nous donne la matière à partir de laquelle on peut ciseler son poème : on explorera ainsi les synonymes et les antonymes, les familles de mots, afin de tisser une toile pour n'en garder que l'essentiel. On tentera de montrer ce que symbolisent les mots retenus par les apprenants et les connotations qu'ils leur associent. Citons derechef un exemple de Philippe Costa (2000 : 192); le poème de gauche (qui appartient à Issa) a inspiré le poème de droite :

*Au bout de ma table
Voici piailler des moineaux
Aux pluies de printemps*

*Au bout de la table
le pain... je déplie mon bras
que la vie est dure !*

On se reportera aux livres d'Henri Brunel et de Philippe Costa pour découvrir d'autres suggestions d'écriture. Il appartiendra à l'enseignant de décider de la fréquence de ses ateliers et de la gestion du temps selon son projet pédagogique, le format de ses classes et l'âge de ses apprenants. La plupart de ces ateliers tanzaniens se sont étalés sur une période de trois plages de quarante-cinq minutes, puisque c'était le temps imparti aux classes de français : cela a permis de réaliser les haïkus, de revoir les brouillons successifs et de les partager avec les autres apprenants, ce qui variera selon les difficultés rencontrées lors de la mise en place des activités.

Conclusion

Cet article nous a permis de revenir sur l'utilisation de haïkus dans le cadre d'ateliers d'écriture, organisés entre août 2008 et juin 2009 dans le cadre du programme de langue B du Baccalauréat International dans un contexte tanzanien : l'*Aga Khan Mzizima Secondary School* de Dar es Salaam. Il ressort clairement que ce programme intègre avec bonheur la notion d'interculturel en amenant les apprenants à réfléchir à leurs représentations symboliques et aux stéréotypes qui en découlent. Le haïku est une forme poétique qui facilite une bonne compréhension de la notion d'altérité grâce à un foisonnement de symboles et la présence de multiples connotations, qui vont interpeller le lecteur : la création d'un atelier d'écriture autour de cette forme poétique japonaise contribue donc à renforcer l'interculturalité du programme, tout en s'inscrivant dans la problématique du document authentique en didactique du Français Langue Étrangère.

Les bénéfices de ce type d'atelier pour les apprenants sont nombreux dans la mesure où le travail d'écriture va leur permettre de prendre conscience que derrière chaque mot se cache une multitude de sens et que la réalité ne se découpe pas de la même manière selon les cultures. De même, un dialogue fructueux ne peut que s'instaurer par un échange entre les apprenants qui ne partagent pas les mêmes représentations symboliques. De plus, l'atelier d'écriture invite l'apprenant à s'adapter, en s'autonomisant, et c'est par la seule envie d'évoluer que ce dernier sera capable d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire, mais il ne saurait le faire sans collaborer avec ses pairs et surtout sans le guidage de l'enseignant, qui pour l'occasion doit se faire passeur. Les quelques pistes pédagogiques proposées ici devraient amener les enseignants à cesser de considérer le texte littéraire comme prétexte à glose, mais plutôt comme un déclencheur d'expression grâce auquel un travail sur le fond peut s'effectuer, mais également sur les formes lexicales et grammaticales. Ce dernier point est important, car l'intérêt linguistique et esthétique du haïku est bien réel : « De par sa simplicité et sa brièveté et du fait aussi qu'il utilise des figures de rhétorique et des procédés poétiques qui sont universels, le haïku est donc en lui-même un exercice littéraire pouvant constituer un premier pas vers toute autre forme de poésie. » (Costa, 2000 : 14).

Une autre dimension non moins essentielle est la question de l'évaluation, qui se pose également : il s'agira de se concentrer sur les apprentissages réalisés (linguistique, culturels, méthodologiques, etc.) et de favoriser l'auto-évaluation, en faisant tenir un journal d'apprentissage à ses apprenants, en favorisant la réalisation d'un portfolio, dans lequel seront joints les différents brouillons, et en s'assurant du respect de la contrainte (5-7-5). L'évaluation doit en effet rendre

compte des apprentissages effectués en classe et de ses répercussions directes. Par conséquent, des outils d'analyse tels que des listes de vérification doivent être élaborés, afin que l'apprenant puisse devenir autonome dans sa découverte de savoirs et savoir-faire liés à cet apprentissage.

Références

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : INRP.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris : Éditions du Seuil.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et L. PORCHER (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

BRUNEL, H. (2005). *Le haïku : Initiation à la lecture et à l'écriture du haïku pour ceux qui n'ont pas le temps*. Brissac : Éditions du Petit Pavé.

Conseil de l'Europe (2005). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Didier.

COSTA, P. (2000). *Petit manuel pour écrire des haïku*. Arles : Éditions Philippe Picquier.

DEPROOST, É. *et al.* (Ed.) (2009). « Trans-, multi-, pluri-, inter- culturel – et l'égalité? ». In *L'interculturel : Enjeu de politique éducative. Montage de documents utiles à la réflexion et à l'éducation*. Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active. En ligne : <http://www.cemea.asso.fr/IMG/pdf/Interculturel.pdf>. Consulté le 12 février 2013.

DISSON, A. (1994). « Des haïkus en classe de langue : Un atelier d'écriture au Japon ». *Le français dans le monde*, n° 284, octobre-novembre, pp. 51-54.

FOUÉRIÉ, M.-A. (2009). « Les Indiens sont des exploiters et les Africains des paresseux! Étude sur les constructions identitaires en Tanzanie ». In M. Adam (Ed.). *L'Afrique indienne : Les minorités indo-pakistanaïses en Afrique orientale*. Paris-Nairobi : Karthala-IFRA, pp. 371-407.

GROUX, D. et L. PORCHER (2003). *L'altérité*. Paris : L'Harmattan.

HILL, B. (1995). « Le baccalauréat international : Son histoire et sa contribution à l'enseignement interculturel ». In *Savoir éducation formation*, n° 4, décembre, pp. 617-631.

KRAMSCH, C. (2001). « La composante symbolique de l'interculturel ». In H. de FONTENAY *et al.* *Classe de langues et culture(s). Vers l'interculturalité?* Paris : L'Harmattan, pp. 18-34.

MACFARLANE, A. (2009). *Énigmatique Japon. Une enquête étonnée et savante.* Paris : Éditions Autrement.

Organisation du Baccalauréat International (2011). *Guide de langue B. Premiers examens en 2013.* Cardiff, Éditeur officiel.

PETERSON, A. D. C. (1970). *The International Baccalaureate. An Experiment in International Education.* London : Harrap.

POLLOCK, D. C. et R. E. VAN REKEN (2009). *Third Culture Kids. Growing Up Among Worlds.* Boston / London : Nicholas Brealey Publishing.

PUREN, C. (1994). *La Didactique à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme.* Paris : Hatier / Didier.

QUIVY, M. (2004). *Glossaire bilingue des termes littéraires français-anglais.* Paris : Ellipses.

RENAUD, G. (1974). *La période expérimentale du baccalauréat international : Objectifs et résultats. Expériences et innovations en éducation*, n° 14. Paris : Les Presses de l'Unesco. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001377/137788fo.pdf>. Consulté le 3 février 2013.

RODRIGUEZ, P. (1981). « La littérature dans l'apprentissage du français ». *Travaux de didactique du FLE*, n° 4, avril, p. 38.

SOBULIS, H. (2005). « The Philosophical Foundations of the International Baccalaureate Curriculum ». In *IB Research Notes: Information for the IB Research Community*, vol. 5, no 3, October/November, pp. 2-7. En ligne : <http://www.ibo.org/programmes/research/publications/documentsnotesoctober05.pdf>. Consulté le 1er février 2013.

VAN LOO, M. (2004). *Implementing the IB Diploma Programme A Practical Manual for Principals, IB Coordinators, Heads of Department and Teachers*. Cambridge : Cambridge University Press.

VERBRUNT, G. (2001). *La société interculturelle : Vivre la diversité humaine*. Paris : Éditions du Seuil.