

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTERCULTURALITE

N° :...../.....

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Par: OKIRIM Samira

Intitulé

**Le rôle du texte littéraire dans l'appropriation et le
développement d'une compétence de communication
interculturelle : le manuel de FLE de la troisième
année secondaire en question**

Soutenu devant le jury composé de:

Dre. GAOUDI Fella	Université de M'sila	Président
Dre. GHARIB Nawal	Université de M'sila	Rapporteur
Dre. THAMER Souad	Université de M'sila	Examineur

Année universitaire : 2016 / 2017

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTERCULTURALITE

N° :...../.....

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Par: OKIRIM Samira

Intitulé

**Le rôle du texte littéraire dans l'appropriation et le
développement d'une compétence de communication
interculturelle : le manuel de FLE de la troisième
année secondaire en question**

Soutenu devant le jury composé de:

Dre. GAUDI Fella	Université de M'sila	Président
Dre. GHARIB Nawal	Université de M'sila	Rapporteur
Dre. THAMER Souad	Université de M'sila	Examineur

Année universitaire : 2016 / 2017

Remerciements

Je remercie d'abord le bon Dieu de m'avoir donné volonté, courage, patience et aide pour que j'aie pu continuer mes études et arriver jusqu'à la réalisation de cet humble travail.

Mes remerciements les plus sincères vont à ma directrice de recherche, l'honorable docteur GHARIB Nawal pour son encadrement éclairé, sa disponibilité, ses conseils avisés et, surtout, pour la patience dont elle a fait preuve à mon égard, qu'elle trouve ici l'expression de ma sincère gratitude et de ma profonde reconnaissance.

Je remercie également les membres du jury de m'avoir fait l'honneur de lire mon travail et de me faire part de leurs remarques et appréciations.

Mes vifs remerciements s'adressent pareillement à tous mes enseignants de Master ainsi que le staff pédagogique du département de français à l'université de M'sila, je vous témoigne estime et respect.

A tous mes enseignants et mes chers professeurs de l'École Normale Supérieure de Laghouat notamment M. MEKRANTER, qui ont contribué, d'une manière ou d'une autre, à ma formation et qui m'ont nourrie avec leurs savoirs et leur zèle.

D'une façon plus générale, je remercie de même tous ceux qui m'ont aidée, de près ou de loin, qu'ils trouvent ici l'expression de ma profonde gratitude.

Dédicaces

Je dédie cet humble travail à ceux qui m'ont donné la vie : mes parents, de m'avoir encouragé pendant toute ma vie, et de donner main forte pour ma réussite. Rien au monde ne pourrait compenser les efforts et les sacrifices que vous avez consentis pour mon éducation et mon bien être. Aucune dédicace, ne saurait exprimer à sa juste valeur le profond amour, le dévouement et le respect que je vous porte.

Puisse Allah le tout puissant, vous procurer santé, bonheur, longue vie et vous garder à moi.

À toutes mes chères sœurs, de l'aînée à la benjamine. Je vous aime très fort. Que Dieu vous préserve et vous protège.

À ma petite sœur Lina à qui je souhaite la réussite au BAC.

À tous les membres de ma famille.

À mes collègues du travail.

À toutes mes amies.

Table des matières

INTRODUCTION	01
CHAPITRE I : L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU TEXTE LITTERAIRE EN CLASSE DU FLE	
1. Le texte littéraire	05
1.1. Définition du texte littéraire	05
1.2. Caractéristiques et spécificités du texte littéraire	07
1.3. Les objectifs visés par l'étude des textes littéraires	09
2. Le texte littéraire dans les différentes méthodes	10
2.1. La méthode traditionnelle	10
2.2. La méthode directe	11
2.3. La méthode audio-orale	11
2.4. La méthode structuro-globale audio-visuelle SGAV	12
2.5. L'approche communicative	12
2.6. Le texte littéraire dans les pratiques de la classe de FLE	13
3. Le texte littéraire: vecteur de la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de FLE	15
3.1. La notion de culture	16
3.2. Les points d'articulation entre langue et culture	18
3.3. La notion de compétence	19
3.4. La notion d'interculturelle	20
3.5. La compétence interculturelle	22
3.6. L'approche interculturelle du texte littéraire	24
3.7. L'approche interculturelle en pratique dans la classe de langue	24
3.8. Les objectifs de l'usage des textes littéraires dans l'approche interculturelle	25
4. Les dimensions interculturelles du texte littéraire	27
4.1. L'identité culturelle	27
4.2. L'altérité et la diversité culturelle	28
4.3. Les représentations interculturelles	29
4.4. Les stéréotypes	30

CHAPITRE II : LE TEXTE LITTÉRAIRE ET LA COMPÉTENCE

INTERCULTURELLE : le manuel scolaire de la 3^{as} en question

1. Le manuel scolaire	33
2. Textes du manuel	33
3. Auteurs des textes	34
4. Analyse des textes	35
5. Evaluation du manuel	42
6. Le manuel scolaire vu par les enseignants du FLE	43
6.1. Description et distribution du questionnaire	43
6.2. Analyse et interprétation des résultats	44
6.3. . Synthèse	49
CONCLUSION	52
BIBLIOGRAPHIE	55

ANNEXES

Annexe n°1 : Le questionnaire adressé aux enseignants du FLE

Annexe n°2: Les textes du manuel

INTRODUCTION

L'objectif de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères n'est plus seulement de permettre la communication ce qui construit l'une des fonctions essentielles de la langue, mais aussi la permission d'établir une relation entre la société et la culture, autrement dit une voie à la découverte d'une culture de l'Autre. De ce fait, toute langue véhicule avec elle une culture ce qui l'indique A. Pretceille que chaque peuple énonce ses pensées et ses idées en se référant à sa façon de percevoir l'univers, à son acquisition intellectuelle et à son expérience, citant ainsi « *Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension* »¹, à ce propos, il s'avère délicat de souligner l'indissociabilité de la langue à la culture. En effet pour qu'il ait une transmission d'une culture, il faut envisager l'intégration de la littérature dans la classe de FLE comme support pédagogique, étant donné que tout le monde s'accorde à penser qu'elle est perçue comme le lieu de croisement entre langues et cultures, comme savoir existentiel sur l'homme et le monde, et qu'à ce titre, son enseignement peut répondre à une très grande diversité d'objectifs, dont Y. Reuter a cherché à faire l'inventaire dans la revue *Enjeux* : on enseigne la littérature, dit-il alors, pour « *développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité* »². S'intéressant sur le fait qu'elle transmette un savoir littéraire dans un contexte bien précis, par le biais de l'enseignement des textes littéraires à des apprenants censés déjà connaître la langue française, et de se disposer de tous les outils linguistiques de base indispensables à la compréhension du texte littéraire .

Le texte littéraire est à la base de la construction d'une voie d'accès à des codes sociaux, à des visions du monde et à un être culturel au monde, dans la mesure où il reflète les mythes et les rites de la société où il s'est produit. Dans ce sens, Martine Abdallah-Pretceille affirme que: « *le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre*

¹J. Courtillon. 1984. « *La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation.* ». In *Le Français dans le Monde*, n° 188, Paris, Hachette Larousse, 1984, p. 52.

²Y.Reuter, 1999. La revue *Enjeux*, p.191.

inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'Autre: rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même»³

En Algérie, et face à l'évolution excessive de la mondialisation, l'épanouissement sur tous les domaines notamment l'outil informatique communicationnel et technologique, ont fait que l'enseignement de français pour le secondaire doit s'inscrire dans le cadre de la refonte du système éducatif.

Optant sur le choix de cerner notre étude sur le manuel de la 3AS, précisément sur les textes littéraires qui font référence à l'interculturel en vue de les analyser d'une part, et d'autre part pour voir si le manuel tient en compte les objectifs fixés par le programme à savoir ;

- La formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et d'esprit critique;
- L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs;
- La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle;
- L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance, de l'acceptation de l'autre malgré ses différences et de paix.

Partant de ce constat, nous nous interrogeons sur la conformité du manuel scolaire de la troisième année secondaire de FLE avec les objectifs et les finalités assignés par le programme, celui-ci étant la concrétisation de ces objectifs en tenant compte l'aspect culturel et interculturel de la langue. D'une autre manière, le manuel scolaire de la 3^{ème} AS par l'enseignement des textes littéraires, favorise-t-il l'appropriation d'une compétence interculturelle chez les apprenants du FLE ?

Notre problématique est donc de vérifier si les textes littéraires permettent l'acquisition d'une compétence interculturelle inévitable à une véritable appropriation du Français langue étrangère tel qu'il est décrit dans les objectifs du programme

Notre hypothèse serait donc la suivante: le texte littéraire, considéré comme la voie d'accès à la culture de l'autre, peut favoriser l'acquisition et le développement d'une compétence interculturelle nécessaire à l'apprenant dans l'apprentissage linguistique et

³Abdallah-Preteille Martine, Porcher Louis, *éducation et communication interculturelle*, Paris: Presses Universitaires de France, coll. L'éducateur, 1996, p. 138.

culturel de la langue étrangère, notamment le français, tout en assurant une ouverture sur l'Autre.

L'objectif premier de notre travail est de mettre l'accent sur le rôle du texte littéraire dans l'acquisition d'une compétence interculturelle. Ensuite, de déterminer la place réservée à cette compétence de la langue étrangère dans le manuel de la 3AS, et de vérifier si les objectifs fixés dans le programme ont été pris en compte lors de la conception du manuel.

Notre travail de recherche s'inscrit dans une méthode à la fois descriptive par une lecture des outils didactiques tel que le manuel scolaire dans divers aspects, et analytique; par le contenu des textes littéraires proposés dans ce manuel.

Le présent travail de recherche se repose sur deux chapitres, le premier est théorique tandis que le deuxième est pratique.

Dans le premier chapitre nous allons définir le cadre théorique où s'inscrit notre étude, notamment le texte littéraire, ses caractéristiques, ses spécificités et ses objectifs, puis nous citons sa perception dans des différentes méthodes, ensuite nous essayons de voir son aspect interculturel.

En ce qui concerne le deuxième chapitre de notre travail, nous allons faire une analyse penchée sur les textes littéraires tout en relevant les indices interculturels, nous faisons dans un premier lieu une lecture descriptive et à la fois analytique sur le contenu du manuel de la 3AS et dans un second lieu, nous tenterons d'analyser le questionnaire réalisé à l'intention des enseignants de FLE, nous interprétons ses résultats, nous synthétisons, et vers la fin de notre travail nous terminons par une conclusion qui résumera les résultats obtenus de la présente recherche.

CHAPITRE I :
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU TEXTE
LITTERAIRE EN CLASSE DU FLE

CHAPITRE I: CADRE THEORIQUE

Dans ce chapitre réservé au cadre théorique, nous évoquerons les concepts clés qui constituent le socle sur lequel se repose notre étude de recherche.

Dès les premières années qui suivent l'indépendance de l'Algérie, le texte littéraire a toujours été aux premières lignes des différents programmes. Aujourd'hui, nous assistons à une évolution de la part des concepteurs de ces programmes, qui affirment leurs importances pour la classe de FLE car ils représentent la face essentielle des textes authentiques, aussi ils permettent l'accès et la voie vers d'autres cultures, il suffit juste de les exploiter de façon adéquate, afin qu'ils soient un outil approprié pour favoriser la lecture, l'écriture et les échanges d'idées en langue étrangère, tout en permettant d'intégrer aussi bien des éléments culturels que des aspects linguistiques et esthétiques.

1. Le texte littéraire:

1.1. Définition du texte littéraire:

Définir la notion du texte s'avère une tâche compliquée vu la multiplicité des définitions qui lui sont attribuées et aussi, selon la discipline où il se rattache, le texte est perçu comme l'ensemble « *des termes et des phrases qui constituent un écrit, une œuvre* »⁴

Julia Kristeva, En Sémiotique littéraire le définit comme suit: « *Nous définissons le texte comme un appareil linguistique qui redistribue l'ordre de la langue en mettant en relation une parole communicative visant l'information directe avec différents énoncés antérieurs ou synchroniques.* »⁵

Le terme "texte" est souvent lié à celui de "littéraire", cela est expliqué que le texte littéraire est en relation avec le phénomène littéraire. Le terme "littérature" a trouvé sa place au cours de l'histoire, il a désigné "culture" au sens de "savoir" que possède "l'honnête homme", puis l'ensemble des productions intellectuelles qui se lisent et s'écoutent. Jean Pierre Cuq la définit comme étant: « *l'ensemble des œuvres écrites, qu'elles soient de fiction ou qu'elles s'inspirent de la réalité, qui portent dans leur expression même la marque de préoccupations esthétiques* »⁶ En didactiques des langues étrangères, nombreuses définitions attribuées par les didacticiens qui convergent toutes vers la mise en place de critères permettant de distinguer le texte littéraire de tout autre texte non littéraire. Jean Peytard voit qu'« *un texte littéraire, selon notre définition, se*

⁴ Le Petit Robert, *Dictionnaire de français*, 2005, France, EDIF, p.424

⁵ Kristeva Julia citée par Barthes Roland, « *La théorie du texte* » in Encyclopédie Universalis en ligne : http://www.universalis.fr/encyclopédie/la_theorie_du_texte. [Consulté le 23 juillet 2017]

⁶ Cuq Jean Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, p. 158

CHAPITRE I: CADRE THEORIQUE

différencie par rapport au discours normal tenu par un «archilocuteur» placé dans une situation comparable à celle du texte.»⁷. Aussi, Michel Benamou perçoit le texte littéraire comme suit: «Objet-produit qui, parce qu'il est donné et reçu comme littéraire doit trouver sa définition. Non pas «en soi», ni à priori, mais sur ce qui fait que le «texte-objet-produit» littéraire induit toujours des lectures multiples et variables, qu'il est lieu d'une polysémisation intense»⁸

Dans ces deux définitions, les deux didacticiens mettent en évidence les spécificités qui font qu'un texte est littéraire et qui réside dans sa polysémie.

Malgré la difficulté de saisir une définition définitive du texte littéraire, il y a un ensemble de traits qui font apparaître le texte littéraire comme différent des autres textes. On perçoit cette différence à travers les titres génériques (romans, poèmes, nouvelles), la disposition typographique de ces textes sur les espaces des pages nous permet de distinguer "le poétique" du "non poétique", le "dramatique", etc. Nombreux chercheurs, ont considéré les textes littéraires comme ayant une valeur stylistique appelée l'écart qui se distingue de la langue courante, ce qui est contesté par le recours de la poésie au style "ordinaire"

MARTINE ABDALLAH Pretceille et Louis Porchet proposent la définition suivante du texte littéraire: *«le texte littéraire, production de l'imaginaire représente un genre inépuisable pour l'exercice de la rencontre avec l'Autre, rencontre par procuration, certes, mais rencontre tout de même. Produits de la culture dans les deux sens du terme («culture cultivée» et «culture anthropologique») le texte retrouve progressivement ses titres de noblesse. Réduit dans un premier temps à n'être qu'un support d'apprentissage linguistique ou qu'une représentation factuelle des faits de civilisation, il est actuellement redécouvert comme médiateur de la rencontre avec l'autre. La littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité»⁹* En définitif, accorder une définition précise et une saisie du texte littéraire apparaît une tâche ardue, si ce n'est impossible vu les maintes définitions qu'on lui a attribué comme nous l'avons déjà mentionné.

⁷Peytard Jean, 1988, *Littérature et classe de langue. Français langue étrangère*, France, Hatier-Crédif, p. 10

⁸Benamou Michel, 1971, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Paris, Librairies Hachette et Larousse, p. 8

⁹ Cité par Aline Gohard-Radenkovik et A. Pretceille, in *Altérité et identité dans les littératures de langue française, le français dans le monde*, 2004, P.08.

1.2. Caractéristiques et spécificités du texte littéraire :

Le texte littéraire est souvent exploité dans la classe de FLE, selon A. Benali « *il ne se situe ni en marge, ni à la périphérie des différents processus mis en œuvre* »¹⁰

Il contribue à rendre la classe plus créative et dynamique en augmentant la part du plaisir dans l'apprentissage d'une langue étrangère tout en suscitant l'intérêt des apprenants. De ce fait, Henri Besse met en œuvre quatre caractéristiques formelles et stylistiques qu'il définit comme l'ensemble des indices par lesquels le texte littéraire exerce sur le lecteur sa fascination. Il s'agit notamment de la « *typographie du texte, rythme de ses groupes, correspondances internes de forme et de sens, équivoques syntaxiques.* »¹¹

Ghellal Abdelkader énumère dans un numéro de la revue *Synergies* Algérie (2007: 186-187) les caractéristiques et les valeurs du texte littéraire comme suit:

« L'écriture littéraire favorise la réflexion sur le langage.

La pratique artistique améliore la communication.

Le texte littéraire est un laboratoire expérimental.

Le texte poétique apprend l'art de composer.

La pratique artistique permet l'humour.»

Le texte littéraire fait appel à l'imaginaire, le lecteur se penche dans le monde construit par l'auteur tout en formulant des hypothèses de déroulement d'une histoire donnée en faisant appel à sa fiction afin de construire du sens au texte: par la mobilisation de ses connaissances linguistiques et l'exploitation de nouvelles stratégies d'apprentissage.

La spécificité du texte littéraire est l'œuvre littéraire elle-même. Ce type de texte peut-être lu comme « littéraire » dès qu'il suscite un quelconque plaisir esthétique, dès qu'il peut être signifiant par sa forme. Il peut donc être à la fois un objet de plaisir, un réservoir d'idées et d'images offert aux lecteurs, et le lieu d'une forme de savoir et de connaissance du réel. Il est de ce fait un objet de lecture privilégié mais d'une complexité particulière.

L'appréciation du texte littéraire n'est pas fondée uniquement sur le plaisir de lire, mais elle dépend également de la connaissance de l'art de l'auteur et des moyens littéraires qu'il privilégie car chaque auteur a une histoire à raconter et il peut la raconter de mille manières, les façons par lesquelles il procède démontrent son art.

Dans cette perspective, la spécificité linguistique du texte littéraire par rapport aux autres types de textes est signifiante, car comme le dit: « *La littérature est faite avec du*

¹⁰ Abdelkader Benali, *L'enseignement du littéraire dans le secondaire algérien à l'ère du numérique*, Université Paris Ouest Nanterre La Défense

¹¹ Peytard Jean, 1988, *Littérature et classe de langue. Français langue étrangère*, France, Hatier-Crédif, p. 25

CHAPITRE I: CADRE THEORIQUE

*langage, c'est-à-dire avec une matière. Le texte littéraire comme structure dans la réception, est source de multiples compréhensions et de difficultés grammaticales et sémantiques, surtout pour les apprenants du français langue étrangère. »*¹²

Sous-entend que chaque récepteur (lecteur) peut comprendre à sa propre manière, autrement dit le texte littéraire est polysémique dans la mesure où les apprenants le reçoivent, l'interprètent, le conçoivent et le comprennent à leurs propres façons.

Il apparaît ainsi que la caractéristique linguistique principale du discours littéraire est sa polysémie : plus un texte est polysémique, plus il est littéraire, et réciproquement, moins il est polysémique, et plus il se confondra avec les textes de quotidienneté pure. Dans cette optique Kristeva déclare : *« certains sémioticiens soviétiques par exemple, dont les recherches s'inspirent de la théorie de l'information, remarquent que serait littéraire le discours dont la probabilité de sens est multiple, non close, non définie. Une fois l'entropie épuisée, donc le sens fixé, le discours cesse d'être reçu comme littéraire »*¹³

En effet, pour désigner ce phénomène de polysémie, Michel Benamou parle plutôt d'opacité. Il fait remarquer que dans la littérature *« la compréhension n'est possible qu'à travers une forme. On peut même dire que plus celle-ci est opaque, retenant l'attention du lecteur, plus « littéraire » en est le résultat. »*¹⁴, Aussi, ce dernier admet plusieurs lectures et interprétations, Selon B. Fradin : *« Tout texte littéraire est à priori susceptible de contribuer à l'émergence d'une multiplicité de valeurs sémantiques qui ne s'engendrent que par interaction avec l'environnement contextuel. »*¹⁵ De surcroît, qu'il s'agisse de polysémie ou d'opacité, l'enseignant doit prendre en considération cette dimension de pluralité qui symbolise le texte littéraire quand il met l'apprenant en situation active de lecture où tout n'est pas prédictible. Il lui revient de construire du sens à partir de son propre univers tout en étant guidé.

Cependant, une grande dimension caractérise le discours littéraire, celle qui nous intéresse le plus, et le distingue des autres discours, c'est la dimension culturelle qui est entendu ici: *« comme ce qui résulte, à la fois d'un ensemble de discours construits sur ces pratiques »* A ces éléments s'ajoutent d'autres facteurs tels que: l'organisation de l'espace, le rapport avec le temps, le comportement et les attitudes dans les relations familiales, la relation au travail, à l'égard du droit et du devoir, les rapports de génération, la sexualité, le

¹² Barthes(1973) cité par N .Toursel et J.Vassevière (1994)

¹³ Kristeva (j), *"problèmes de la structuration du texte"*, nouvelle critique, avril .1968, P. 55

¹⁴ Benamou Michel, 1971, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Paris, Librairies Hachette et Larousse, p.12

¹⁵ Fradin, B (1984). *Langue, discours et littérature. Linc. n°10. p.159.*

CHAPITRE I: CADRE THEORIQUE

corps, les objets, etc. ce sont autant d'éléments, qui relèvent des manifestations du culturel. Les textes littéraires s'avèrent le champ optimal pour rendre compte de ces éléments et accéder aux différents modèles culturels.

1.3. Les objectifs visés par l'étude des textes littéraires :

Les premiers objectifs à noter sont d'ordre linguistique. L'enseignement de la littérature va de pair avec l'apprentissage de la langue car le texte littéraire est avant tout un acte langagier, il tâche à « rendre l'élève sensible au rythme de la langue, à sa pulsion essentiellement dynamique, à cette poussée infinie qui travaille la langue, tel pourrait être l'un des objectifs de la littérature. »¹⁶

Il permet l'acquisition d'un ensemble de connaissances procédurales qui contribuent au développement et l'acquisition des savoirs et des savoir-faire, c'est-à-dire des comportements observables: « Étudier un texte, c'est une occasion pour former l'élève. Cette formation peut s'effectuer à quatre niveaux »¹⁷, qui sont le niveau méthodologique, intellectuel, moral et esthétique.

A travers l'enseignement de la littérature, des objectifs d'ordre linguistique, communicationnel et formatif ne suffisent pas pour amener l'apprenant à apprendre le français langue étrangère. A ces objectifs s'ajoutent des objectifs d'ordre « culturels et interculturels ». De cette optique, les textes littéraires semblent des supports permettant l'accès à la culture comme l'affirme Reine Berthelot: « Lieu de croisement entre langues et cultures, la classe de FLE nous apparaît donc naturellement appropriée pour développer des compétences culturelles et interculturelles par le biais des textes littéraires francophones. »¹⁸

Les objectifs culturels mettent en évidence les faits culturels que véhicule le texte. De ce fait, l'apprenant se rend compte que sa culture est différente de celle des autres, ce qui l'amène à construire sa propre identité dans le respect des modes de vie et de pensées qui lui sont étrangères.

Notant aussi que dans l'enseignement du FLE, les objectifs visés par l'utilisation des textes littéraires variaient selon les méthodes utilisées dans telle ou telle période, à l'époque où la littérature connaît son apogée dans l'apprentissage de la langue, autour des

¹⁶Dufays Jean-Louis, 2008, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pourquoi faire ?* Sens, utilité, évaluation, Belgique, presses de l'imprimerie CIACO, p.332

¹⁷Bentaïfour Belkacem, 2009, *Didactique du texte littéraire. Choisir et exploiter un texte pour la classe*, Alger, TAHALA Editions, p.77

¹⁸Berthelot Reine, 2011, *Littératures francophones en classe de FLE. Pourquoi et comment les enseigner*, Paris, Editions d'Harmattan, p.46

CHAPITRE I: CADRE THEORIQUE

années 50, les méthodes manifestaient deux objectifs prioritaires : l'apprentissage linguistique, essentiellement grammatical qui conduit à une formation culturelle. La formation culturelle présente alors une étape où la littérature est considérée comme le représentant de la norme, mais aussi comme la manifestation la plus intérieure de la culture du pays et «*la voie royale*» selon Cuq pour accéder à une certaine civilisation. Les méthodes, en introduisant les textes littéraires en classe de langue, cherchaient avant tout à faire des apprenants des personnes distinguées, ce qui est clairement exprimé dans le propos de Marc Blancpain qui explique, entre autres, que l'objectif visé dans l'apprentissage du français est de «*cultiver et orner les esprits des apprenants par l'étude d'une littérature splendide, et devenir, véritablement, des personnes distinguées*»¹⁹. Ajoutons qu'ils visent chez l'apprenant un intérêt pour la littérature, ils l'amènent à découvrir la beauté et la richesse d'une œuvre et le conduisent à vivre une expérience esthétique. Cependant que depuis les années 50, l'éventail des objectifs s'est quelque peu enrichi, l'analyse du sens et du vocabulaire peut être d'un intérêt important, car le texte présente un "réservoir lexical" et élargit le vocabulaire de l'apprenant par les mots appartenant à différents registres et par les moyens linguistiques permettant de s'exprimer sur un texte littéraire.

2. Le texte littéraire dans les différentes méthodes :

Le statut du texte littéraire a connu des divergences au fil des siècles et cela est dû à la multiplication des visions des diverses approches et aussi à l'évolution des méthodes de l'enseignement/apprentissage de FLE.

Il est question ici de parler sur la place qu'occupait le texte littéraire, dans les différentes méthodes afin de déterminer son statut.

2.1. La méthode traditionnelle (la moitié du XIXe siècle)

Dans la seconde moitié du XIX siècle, au temps des méthodes traditionnelles (nommée aussi grammaire-traduction) la littérature a traversé une époque rayonnante pendant laquelle elle occupait une place dominante dans les écoles. Dans cette méthodologie la littérature constitue le seul outil didactique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il était impossible de séparer la littérature de l'enseignement des langues vu que l'apprentissage était linguistique et littéraire (le latin et le grec ont longtemps servi de modèles). Le texte littéraire occupait une place indispensable et était sacralisé, Jean-Pierre Cuq souligne à cet effet que «*L'accès à la*

¹⁹MAUGER, Gaston. 1953. *Cours de langue et de civilisation française I*. Paris : Hachette, p.243.

CHAPITRE I: CADRE THEORIQUE

littérature, généralement sous forme de morceaux choisis, constitue l'objectif ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'enseignement traditionnel des langues. La littérature est appréhendée comme un corpus unique qui alimente tout enseignement de la langue.»²⁰

La démarche didactique préconisée lors du déroulement d'un cours modèle serait la suivante: *«un texte littéraire, suivi d'explication de vocabulaire et de grammaire, généralement avec le recours à la langue source de l'apprenant; traduction, exercices et finalement thème, qui constitue un retour à la langue apprise et donne parfois lieu à un réinvestissement où l'on s'essaie à rédiger sur un sujet proche, et c'est le thème d'imitation»²¹*

Selon cette méthode, l'apprenant doit être capable de lire les ouvrages littéraires écrits ce qui fait que la langue littéraire écrite est donc supérieure à la langue orale.

2.2. La méthode directe (1901)

Cette méthode est un courant des approches dites naturelles basées sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle. Dans la méthode directe, on apprend la langue pour communiquer; l'apprenant doit penser automatiquement en langue étrangère. La priorité est accordée à l'oral. Cependant, la lecture et l'écriture sont développées après l'oral, l'écrit sert donc à transcrire l'oral. La méthode directe repose sur le fait que l'enseignant joue le rôle d'un médiateur ; démontre, ne traduit jamais, n'explique pas, il dirige les activités de la classe en utilisant la langue en situation d'apprentissage. Par conséquent, le manuel scolaire a une place secondaire par rapport à l'enseignant et certains matériels didactiques tels les objets les cartes les illustrations, etc. Ainsi dans cette méthode, la littérature est donc reléguée en arrière-plan.

2.3. La méthode audio-orale

Cette méthode a fait son apparition aux USA, au cours de la seconde guerre mondiale, suite aux besoins de l'armée américaine afin de les former rapidement et le plus efficacement possible pour parler d'autres langues que l'anglais. La méthode peut être définie comme la mise en œuvre d'une articulation entre les méthodes imitatives, répétitives et orales appliquées à des dialogues et à des exercices grammaticaux en langue étrangère

²⁰ Cuq Jean-Pierre et Gruca Isabelle, 2003, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p 235

²¹ Martinez Pierre, 2014, *La didactique des langues étrangères (Que sais-je ?)*, Liban, Point Delta, pp.52-53

(l'enseignant amène les apprenants à imiter et à répéter des modèles oraux de phrases et de structures)»²²

Cette méthode n'est duré que deux ans mais son impact était fort sur le public et dans les milieux scolaires. Elle a fait appel à des linguistes, ces derniers, privilégiaient la communication orale sur la communication écrite. Les enregistrements occupaient une place importante face au texte littéraire qui a été remplacé par le magnétophone ensuite par les laboratoires de langues qui étaient très utilisés pour les exercices structuraux ce qui a accordé à l'oral une place privilégiée étant inséré en avant.

2.4. La méthode SGAV structuro-globale audio-visuelle

Pour faire face à la diffusion de l'anglais dans le monde entier, le ministère français de l'éducation a lancé un projet dirigé par une commission chargée d'élaborer un français élémentaire limité au vocabulaire considéré comme essentiel dans la communication.

La méthode SGAV a vu le jour à partir des années soixante en impliquant une linguistique de la parole en situation. L'écoute active se fait lors de la présentation du dialogue enregistré au magnétophone et accompagné de films fixes. Cependant, la répétition consiste en une reproduction du dialogue, en observant la situation de communication et en imitant le plus fidèlement possible le rythme et l'intonation. L'apprenant doit ensuite répéter sans l'aide du magnétophone : c'est la phase de mémorisation. Et lors de la phase d'exploitation, l'apprenant doit produire de nouveaux énoncés suite à des exercices de moins en moins directs.

Le magnétophone et le film fixe ont un rôle déterminant dans l'enseignement des langues étrangères. Le manuel scolaire ne comporte que des images, l'écrit et la littérature sont complètement négligés dans cette méthode, de ce fait, le texte littéraire est complètement marginalisé des supports didactiques au début d'apprentissage car la méthode SGAV *«a banni la littérature de l'enseignement des langues vivantes et donc a évincé le texte littéraire des supports d'apprentissage pour présenter la parole en situation»²³*

2.5. L'approche communicative (à partir des années 1980)

²²Puren Christian, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*. Essai sur l'éclectisme, Paris, Didier, p. 139

²³ Cuq Jean-Pierre et Gruca Isabelle, op. cit. p.73

CHAPITRE I: CADRE THEORIQUE

Contrairement aux autres méthodes, l'approche communicative a pour objectif l'apprentissage à communiquer en langue étrangère, elle sélectionne son contenu en fonction des besoins langagiers des apprenants c'est-à-dire leurs intérêts, leurs buts et des actes de paroles qu'ils auront à utiliser. Les besoins langagiers des apprenants jouent un rôle essentiel de la sélection du contenu de l'approche communicative, sa conception de l'apprentissage mettra également l'apprenant au premier plan. La caractéristique majeure de l'approche communicative est l'authenticité, c'est-à-dire un contexte de communication naturel : « *l'approche communicative en valorisant les documents authentiques contribue à réhabiliter le texte littéraire en FLE.* »²⁴, c'est pour cette raison le document, le milieu et la pédagogie doivent être authentiques. Le mérite de cette méthode est la réintégration du texte littéraire comme outil didactique dans l'enseignement des langues étrangères, en le considérant comme un document de communication comme un autre sans prendre en compte ses particularités : « *avec l'approche communicative, la littérature est d'une certaine manière réhabilitée par l'introduction des textes littéraires parmi les supports d'apprentissage. Considéré comme un document authentique, le texte littéraire est exploité dans les méthodes pour développer la compréhension de l'écrit et comme déclencheur de l'expression orale.* »²⁵

2.6. Le texte littéraire dans les pratiques de la classe de FLE :

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE, l'enseignement de la littérature s'avère incontournable pour une appropriation de la langue étrangère dans la mesure où on la considère comme « *le lieu de croisement entre langues et cultures, comme savoir existentiel sur l'homme et le monde et, à ce titre, son enseignement peut répondre à une très grande diversité d'objectifs* »²⁶. En effet, enseigner la littérature, d'après Séoud, ne doit pas se résumer à transmettre des connaissances sur la littérature, tout comme le fait d'enseigner une langue étrangère ne se résume pas à faire l'inventaire de ses règles de grammaire. De cette optique, l'introduction du texte littéraire en classes de langue est faite pour la réalisation des plusieurs objectifs ; pédagogiques, linguistiques, esthétiques qui concerneront l'apprentissage de la stylistique et de la rhétorique et enfin des objectifs sociohistoriques et culturels car tout texte est le produit de la société à laquelle il renvoie

²⁴ Berthelot Reine, 2011, *Littératures francophones en classe de FLE. Pourquoi et comment les enseigner*, Paris, l'Harmattan, p.34.

²⁵ Cuq Jean Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, p. 158

²⁶ Séoud, *Pour une didactique de la littérature en classe de FLE*. Paris: Didier, p.140.

CHAPITRE I: CADRE THEORIQUE

De plus, le texte littéraire par son caractère polysémique offre plusieurs interprétations et peut donc générer des débats au sein du groupe classe, cet aspect rejoint l'approche communicative qui met l'apprenant au centre de sa démarche éducative et fait de lui un élément actif dans son propre apprentissage avec l'avènement de l'enseignement/apprentissage qui lui est inhérent. L'objectif n'est plus centré sur les propriétés intrinsèques de l'œuvre mais sur l'apprenant-lecteur qui revêt un intérêt majeur dans sa lecture de l'œuvre littéraire. A travers sa lecture, il réinvestit ses connaissances pour aboutir à une interprétation du texte qui lui est propre.

Ajoutons à cela que le texte littéraire, contrairement aux autres types de textes, est propice à la réalisation d'une variété d'activités sur le sujet exploité : débats, activités d'anticipation, réécriture à partir d'un thème. Activités qui sont bien plus motivantes et ont un sens pour l'apprenant puisqu'elles l'impliquent et demandent une mobilisation permanente.

L'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire a pour but de consolider les apprentissages du collège et le développement de la compétence communicative de l'apprenant, sans oublier une finalité culturelle.

Les institutions officielles du système éducatif algérien accordent une place importante à l'interculturel comme le signale la loi d'orientation sur l'Education Nationale qui définit les finalités de l'Education dans ce paragraphe : « *L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.* »²⁷

Les concepteurs des programmes affirment que : « *L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures(...). Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique* »²⁸

L'enseignant, lors de son élaboration du projet didactique doit veiller à prendre en considération les dimensions de l'enseignement du texte littéraire dans tous ses aspects afin d'élargir le champ d'investigation du texte et le rendre plus flexible à des usages multiples

²⁷ La loi d'orientation sur l'Education Nationale n°08-4 du 23 janvier 2008, chapitre 1, art. 2

²⁸ Le document d'accompagnement du programme 2008, chapitre I, art 4

pour permettre à l'apprenant à se l'approprier à des usages variés. Ainsi, pour enseigner la littérature, il a plusieurs tâches à accomplir avec les apprenants, leur enseigner la littérature, la culture et la langue, il doit s'appuyer sur la lecture et l'écriture. Le texte littéraire s'il n'est pas un moyen efficace de donner à l'apprenant les compétences linguistiques requises pour l'apprentissage de la langue, il peut l'être pour développer ses compétences. Aussi, l'usage du texte littéraire favorise le développement de plusieurs types de connaissances : Linguistiques, socio-historiques, culturelles, stylistiques et rhétoriques, discursifs etc. : comme l'indique Artuñedo et Boudart «*un des premiers intérêts de ce genre de texte réside dans le fait qu'il permet de développer [...] des compétences à la fois de lecture et d'écriture*»²⁹

Enfin, Le texte doit être le lieu où s'émergent les plaisirs de la langue et doit donner le goût à l'apprentissage de la langue afin de motiver les apprenants et susciter leur attention, Comme le confirme Mohammed Mekhnach «*l'introduction et l'exploitation du texte littéraire dans le projet didactique viserait à concilier traitement communicatif et prise en charge effective des dimensions esthétiques et culturelles pour un développement des compétences de production.* »³⁰

3. Le texte littéraire: vecteur de la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de FLE

Le texte littéraire constitue le point du croisement des cultures, il est le miroir de la société par excellence. Pour M. Abdallah-Preteuille et L. Porcher: «*la littérature c'est l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité, du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu. Il faudrait probablement qu'elle s'enseigne sous des formes neuves, inédites, correspondant aux besoins des hommes aujourd'hui*»³¹.

Ainsi, L. Collès considère que «*Le texte littéraire comme un regard qui nous éclaire, fragmentairement, sur un modèle culturel. La multiplicité des regards nous permettra de cerner petit à petit les valeurs autour desquelles celui-ci s'ordonne*»³².

De ce point de vue, le texte littéraire se présente comme la voie qui permet l'accès à la culture de soi et la culture d'autrui car il constitue des véhicules de culture. Cela ne veut pas dire qu'on peut apprendre la culture d'une langue à travers sa littérature. En effet, la

²⁹ ARTUNETO, B., & BOUDART, L. (2002). *Du prétexte au texte: pour une réhabilitation du texte littéraire en classe de FLE*. La lingüística francesa en el nuevo milenio

³⁰ Mekhnache.M, 2010, p.122. *de la littérature en classe du FLE*

³¹ M. Abdallah-Preteuille et L. Porcher 1996: p.138

³² L. Collès 1994: p.p.19-20

CHAPITRE I: CADRE THEORIQUE

nature propre d'une culture est si complexe et problématique qu'on ne peut pas la contourner de façon simple et superficielle. Cependant, les contextes, les caractères, les situations et les hypothèses présentés dans les textes littéraires favorisent la compréhension de l'altérité et développent la tolérance et le respect mutuel.

3.1. La notion de la culture :

Le terme de culture est un concept très large qui ne peut pas être fixé avec une seule définition. Il recouvre plusieurs dimensions, par exemple la culture individuelle ou collective, la culture nationale ou internationale, et la culture traditionnelle ou moderne. Néanmoins, il existe plusieurs définitions de la culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.³³

*« La culture est un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations »*³⁴

La définition utilisée fréquemment pour l'enseignement interculturel qui est donnée sur le site Franc Parler est la suivante : *« la culture est l'ensemble des traits distinctifs caractérisant le mode de vie d'un peuple ou d'une société. »*³⁵

Une culture est typiquement partagée par les membres d'un groupe. Le groupe peut être selon Henriette un pays (culture nationale), une organisation (culture organisationnelle), une famille (culture familiale), une religion (culture religieuse), un sport (culture sportive) etc.

Un code ou référentiel de communication est ordonné pour chaque groupe, qui influe le comportement de ces membres. Ce code est en constante évolution avec le croisement des différents groupes et donne le résultat d'un monde multiculturel. De plus, le terme pluriculturel réfère à chaque individu qui porte en lui une culture liée à son âge, à son sexe, à sa religion, à son origine, à sa famille, à son statut socioéconomique. Ainsi, il est un être

³³D'après (UNESCO, 1982)

³⁴ Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse, 1988

³⁵ La définition a été tirée du dossier sur l'interculturel du site franc-parler à l'adresse suivante : www.francparler.org/dossiers/interculturel.htm

CHAPITRE I: CADRE THEORIQUE

pluriculturel, selon Renan Ernest tout simplement humaine et collective « *avant la culture française, allemande, et italienne, il y a la culture humaine* »³⁶

Ajoutons que tout le monde s'accorde à dire que la culture est un ensemble de connaissances ; il est bien évident, que de cette affirmation nous comprenons que l'ignorance ne saurait en aucun cas fonder une culture. Pour le Petit Robert la culture est un « *Ensemble de connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement* »³⁷

En réalité, la culture dépasse les connaissances, car elle exige un développement en profondeur de l'individu. Elle dépasse la spécialisation, car elle se veut comme un éclairage de la réalité par diverses sources.

La spécialisation est limitée, la culture est beaucoup plus immense.

Elle nécessite donc un horizon de connaissances assez vaste, c'est une ouverture sur le monde, elle se nourrit de sa diversité, de ses originalités, de sa singularité et de son particularisme et par un simple contact avec les autres cultures, comme disait Bastide « *Toute culture est composée d'un ensemble de traits culturels; traits sont liés ensemble par des réseaux d'action et de réaction réciproques* »³⁸

Pour Lévi-strauss, la culture est un ensemble de systèmes qui englobe le langage, l'art, la science, etc. « *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. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres* »³⁹

Bien entendu, la culture n'étant rien d'autre que l'art, la science, la religion, l'économie la langue, etc. Mais il s'avérerait impossible de donner une définition assez précise à la notion culture car elle n'est pas stable, elle change de minute en minute, de lieu en lieu, se répand, se propage; elle lutte sans cesse avec le temps et l'espace.

³⁶ Renan Ernest : *qu'est-ce qu'une nation ?*, in ID. Discours et conférences, Calmann -Lévy Paris, 1887.

³⁷ Le Petit Robert : cité par, Claude CLANET, *L'interculturel, Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Ed. PU de Toulouse-le Mirail, 1990, P. 14.

³⁸ Bastide, R : *La socialisation de l'enfant en situation d'acculturation, carnets de l'enfance*, Paris, UNICEF, juin 1969, n° = 10

³⁹ Lévi-Strauss C : *L'Anthropologie structurale*, Paris, 1958 ; *Panorama de l'ethnologie*, Diogène, Paris ,1953
2 : *Race et histoire*, édition Gonthier, Paris, 1961.

3.2. Les points d'articulation entre langue et culture :

La relation entre la langue et la culture remonte du moment que la didactique des langues devient une didactique des langues-cultures, le terme « didactique/didactologie des langues-cultures » marque la jonction entre le linguistique et le culturel. Cette prise de position provient du fait que langue et culture sont indissociables. Autrement dit, la langue est le vecteur privilégié de la culture qui devient le lieu de conception et de reflet de la langue. La culture joue un grand rôle dans l'utilisation de la langue et vice-versa et l'une des raisons principales pour laquelle l'étude d'une langue étrangère est accompagnée d'une étude de la culture, est pour comprendre comment la langue est utilisée dans des contextes différents.

Ainsi, il faut être conscient du fait qu'il n'existe pas un seul aspect de la langue qui ne soit pas influencé par la culture, et à cause de cette relation entre langue et culture, la langue est toujours soumise à la variation culturelle

Néanmoins, la pratique enseignante accorde souvent un statut différent à la langue par rapport à celui de la culture qui se voit souvent subordonner à la langue enseignée. Or « le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démonter les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette *langue* ». Ainsi la culture est-elle « la *fin* recherchée » et la langue devient un moyen pour y parvenir, le « *moyen* pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'Autre », (...) « le passage obligé pour parvenir vraiment à cette fin"» et, du coup, « sa primauté écrasante au sein de l'école est pour le moins discutable »⁴⁰

L'enseignant doit réaliser une synthèse harmonieuse entre le linguistique et le culturel en intégrant à l'enseignement de la langue *l'information culturelle* et *l'action éducative*, être capable de rendre compte de la spécificité de la langue et de la culture. A rappeler sur ce point que les frontières linguistiques et les frontières culturelles ne sont pas superposables, et qu'il existe un plus grand nombre de cultures que celles véhiculées par les langues. Il suffit de se référer à l'exemple illustratif de pays qui partagent la même langue mais pas la même culture

En d'autres termes, il s'agit de dépasser la dimension interprétative dans le processus communicatif, et de poser la compétence de communication qui est l'objectif majeur de

⁴⁰Galisson et Puren, p.96

CHAPITRE I: CADRE THEORIQUE

l'enseignement des langues/cultures étrangères non pas en termes linguistiques, mais en termes culturels. Il ne suffit donc pas de savoir produire des énoncés hors situation, mais de savoir adapter les énoncés à telle ou telle société, ce qui signifie prendre en compte des paramètres comme : *l'interlocuteur, le lieu de parole, le moment de la parole, le pôle référentiel, le type de communication*

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères, apprendre à l'apprenant à prendre en compte ces paramètres, constitue un acte d'ordre cognitif. Cette organisation intellectuelle de la construction de la conscience (inter)culturelle signifie en termes plus précis que, pour réussir la proximité culturelle, plutôt que d'acquérir des comportements culturels étrangers, il importe de savoir discerner/discriminer les ressemblances/convergences et les différences/ divergences entre la culture maternelle et la culture étrangère et de savoir s'en servir pour une meilleure communication/interaction. Il s'agit alors pour l'apprenant d'une langue-culture étrangère de:

- prendre conscience de l'arbitraire du système maternel: ne pas prendre son système maternel comme système de référence universel (représentations, problèmes d'interférences...).
- découvrir qu'il n'y a pas un seul système d'organisation du monde mais des systèmes différents.
- mettre en place un guidage qui amène à accepter que tous les systèmes existent sans hiérarchie préétablie.

D'après Vigneron «Apprendre une langue étrangère, c'est d'abord apprendre à relativiser son point de vue.»

3.3. La compétence :

La compétence est utilisée dans plusieurs domaines, elle ne concerne pas uniquement le domaine de l'éducation, elle a des acceptions diverses et très variables selon le domaine de son approche. En effet, avant sa transposition dans le champ de l'enseignement des langues, elle a d'abord été employée par les linguistes, les psychologues, les spécialistes des sciences du travail et de l'éducation. C'est la raison pour laquelle nous tenterons de voir sa perception selon le domaine dans laquelle elle est attribuée.

En linguistique, le linguiste et philosophe américain Noam Chomsky la définit comme étant « *la connaissance implicite qu'a de sa langue tout auditeur-locuteur. Plus techniquement, système intériorisé de règles qui permet à un organisme fini (le cerveau) de*

CHAPITRE I: CADRE THEORIQUE

produire et de comprendre un nombre infini d'énoncés. »⁴¹. Dans ce contexte linguistique, il s'avère que la compétence se définit comme un potentiel individuel inné que tout interlocuteur possède de sa langue et qui lui permet d'interagir dans des situations de communication. Cette capacité se traduit par la compréhension de messages transmis par autrui et la production d'énoncés conformes aux règles qui régissent la langue parlée.

Dans le domaine des sciences du travail, nous assistons à des changements radicaux au niveau des concepts. Il s'agit plus précisément du mot « compétence » qui vient supplanter le terme « qualification ». L'introduction du concept dans ce domaine marque, en réalité, le passage d'une vision instrumentaliste qui repose sur la définition d'un ensemble de qualités requises pour un individu afin qu'il soit qualifié pour une tâche donnée à une vision relativiste mettant l'accent sur l'action et la situation de sa réalisation. D'où la définition de compétence en ces termes: « *tout ce qui est engagé dans l'action et tout ce qui permet de rendre compte de l'organisation de l'action.* »⁴²

Par ailleurs, la compétence requiert une signification spécifique en sciences de l'éducation : elle renvoie «*à un agir juste en situation, impliquant la mobilisation articulée de ressources cognitives multiples. Elle se veut fédératrice en proposant au monde pédagogique un concept unissant la cognition à l'action.*»⁴³

Il paraît aussi de préciser que cette mobilisation exige de l'apprenant une mise en œuvre d'une série de ressources non seulement d'ordre cognitif mais également affectif, social et contextuel pour que la tâche exigée soit réussie. En didactiques des langues étrangères, la notion de compétence se subdivise en un nombre considérable de sous-catégories. Mais celles qui ont le plus attiré l'attention des chercheurs sont la compétence de communication, la compétence culturelle et la compétence interculturelle vu leur rôle crucial dans l'apprentissage d'une langue.

3.4. L interculturel :

La confrontation des deux systèmes linguistiques dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère implique nécessairement celle des cultures. Il est important de montrer que les normes communicatives varient d'une culture à l'autre.

⁴¹ Chomsky Noam cité par Galisson Robert et Coste Daniel, 1988, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Editions Hachette, p.105

⁴² Jonnaert Philippe, 2002, *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*, Bruxelles, Editions de Boeck, p. 12

⁴³ Crahay Marcel, « *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation* » in *Revue française de pédagogie*, n°154, janvier-février-mars 2006 disponible sur le site: <http://www.rfp.revues.org/143> [Consulté le 24 aout 2017]

CHAPITRE I: CADRE THEORIQUE

C'est en 1975 que le terme interculturel apparaît officiellement pour la première fois en France, dans le cadre scolaire. Dès lors, et à partir des années quatre-vingt, les réflexions sur la démarche interculturelle se sont multipliées et le concept d'interculturel est devenu un véritable champ d'études et le centre d'intérêt pour plusieurs disciplines à savoir la didactique, l'ethnologie, la sociologie..., Le concept reflète l'idée que les individus porteurs de cultures entrent en interaction afin de se transformer, de dépasser les appartenances en vue de la création de nouvelles identités, de nouvelles cultures. L'utilisation du terme interculturel implique, selon M. Abdallah-Preteille, le préfixe « inter » qui sous-entend une élimination des barrières, une mise en relation et une prise en considération des interactions, un échange entre des groupes, des individus, tandis que le terme « culture » indique les modes de vie et les représentations symboliques pour se référer dans les relations avec d'autres et dans la conception du monde, ABDALLAH PRETEILLE M. affirme « *Qui dit interculturel dit, s'il donne tout son sens au préfixe inter: interaction, échange, décloisonnement, il dit aussi, en donnant son plein sens au terme culture: reconnaissance des valeurs, des modes de vie, des représentations symboliques auxquelles se réfèrent les êtres humains, individus et sociétés, dans leurs relations avec autrui et dans leur appréhension du monde, reconnaissance des intérêts qui interviennent à la fois entre les multiples registres d'une même culture et entre les différentes cultures, et ceci, dans l'espace et dans le temps* »⁴⁴

Une situation interculturelle est une situation dans laquelle des individus et des groupes de systèmes culturels différents se rencontrent et interagissent HENRIETTE R.M., donne la définition suivante: « *L'interculturel est un processus relationnel issu de l'interaction entre deux groupes culturels impliquant une complexité des relations dans une réciprocité des échanges.* »⁴⁵

L'interculturel en tant que domaine de recherche a comme but d'interroger ces différences de conception et de perception de la réalité. Depuis 1975, une nouvelle dénomination de l'ancien domaine didactique de la civilisation est diffusée. Le terme « *interculturel* » remplace le mot « *civilisation* ». Selon Beacco, « *on peut craindre qu'il ne s'agisse parfois que d'un changement terminologique de surface et que les perspectives*

⁴⁴ ABDALLAH-PRETEILLE M., cité par REY-VON AILMEN M., *Une pédagogie interculturelle ? Pièges et défis, Textes et documents accompagnant le cours de Diplôme d'Etudes Supérieures (DES)*, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Octobre 1992, P.30

⁴⁵ HENRIETTE, R.M., *Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle*. Revue internationale sur le travail de la société, n°32, 2005, P. 675.

véritablement interculturelles ne se dissolvent dans une nouvelle forme de pensée unique méthodologique».

Le terme «interculturel» s'oppose au terme multiculturel. Le premier a surgi dans un contexte francophone, le deuxième est d'origine anglo-saxonne. Pour M.Abdallah-Preteceille, l'interculturel est « *une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs en liaison avec la diversité culturelle*»⁴⁶

On associe souvent le terme « interculturel » à l'origine de la situation des migrants. Ce phénomène (la diversité ethnique et culturelle dans le même espace) connaît pourtant une grande extension. L'interculturel s'écarte peu à peu du contexte des migrants à d'autres publics, comme la classe de langue. C'est ainsi que le concept « interculturel » est emprunté par les enseignants et les didacticiens des langues étrangères.

3.5. La compétence interculturelle :

Pour Coste la compétence interculturelle se compose de trois composantes majeures qui sont les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être et est considérée comme « *un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de se faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé* »⁴⁷. La compétence interculturelle a pour objectif d'initier le locuteur à la culture de l'Autre. C'est la raison pour laquelle elle se définit comme « *la capacité d'interpréter les actes de communication intentionnels (paroles, signes, geste) et inconscients (langage du corps) et les coutumes d'une personne issue d'une culture différente de la nôtre. L'accent est mis sur l'empathie et la communication. Le but est de prendre conscience que, à partir de leurs propres cultures, les gens font des suppositions à propos des comportements et des croyances des gens d'autres cultures* »⁴⁸. Elle vise donc à attribuer à l'individu une capacité qui lui permet d'aller de sa culture d'origine vers celle(s) de(s) l'Autre(s) ou l'inverse sans qu'il y ait survalorisation ou sous-estimation de l'une ou de l'autre. Il ne s'agit pas non plus d'unifier ou d'annuler les différences culturelles mais de voir comment les cultures en présence peuvent « *se toucher fraternellement* »⁴⁹ pour agir l'une sur l'autre et se transformer mutuellement

⁴⁶Abdallah- Preteceille, M .1992 *Quelle école pour quelle intégration*, Paris : Hachette, p36/ 37.

⁴⁷Coste, 1998, p 08

⁴⁸ Toussaint, 2010 :P.150

⁴⁹Khelifi, M. (2007).*Confluences littéraires in Didactique du Fle et de l'interculturel*. Luc Collès et al ; Proximité, EME, p.107.

CHAPITRE I: CADRE THEORIQUE

De leur côté, HENRIETTE R.M., définit la compétence interculturelle comme un ensemble de capacités requises pour une interaction réussie avec une ou groupe de personnes de cultures différentes, plus spécifiquement, « *la compétence interculturelle est la capacité de comprendre, d'analyser les différences d'une autre culture, de s'y adapter, d'y évoluer, d'atteindre ses objectifs dans cette différence* »⁵⁰. L'objectif de la compétence est d'abord de communiquer avec autrui, une personne qui a des caractéristiques propres grâce à sa pluriculturalité. FLAYE-SAINT MARIE a proposé cette définition de la compétence interculturelle « *la compétence interculturelle peut être définie comme capacité qui permet à la fois de savoir analyser et comprendre les situations de contact entre personnes et entre groupes porteurs de cultures différentes, et de savoir gérer ces situations, il s'agit de la capacité à prendre une distance suffisante par rapport à la situation de confrontation culturelle dans laquelle on est impliqué, pour être à même de repérer et de lire ce qui s'y joue comme processus, pour être capable de maîtriser ces processus.* »⁵¹. Il ne s'agit pas de limiter la compétence interculturelle à la connaissance de la culture d'un autre pays, mais se servir de la langue étrangère comme un outil permettant de découvrir la richesse culturelle et de contribuer ainsi à de meilleures connaissances et compréhension réciproques

L'apprenant d'une langue étrangère acquiert la compétence interculturelle peu à peu, cette acquisition reste forcément inachevée, car les cultures évoluent tout autant que les individus. Dans l'enseignement des langues, la compétence interculturelle touche aux différences reconnues par les didacticiens, cette compétence permettra à l'apprenant une connaissance de la langue étrangère dans ses dimensions linguistique et culturelle, voire interculturelle pour agir en tant qu'acteur social et conscient de ces actes par la réflexion et l'analyse. Afin de développer une compétence interculturelle chez l'apprenant, l'enseignant doit de stimuler sa curiosité en lui faisant découvrir l'autre culture en intégrant dans son enseignement des thèmes imprégnés par les deux cultures, c'est-à-dire par la culture cible et la culture source. En outre, l'enseignant doit expliquer aux apprenants que leur propre culture résulte déjà de la combinaison de plusieurs cultures car elle ne peut pas évoluer en vase clos. L'enseignant et avant lui les concepteurs des programmes doivent choisir des thèmes et des situations qui ne reflètent aucun rapport de domination entre les cultures (cible/source). En ce qui concerne les thèmes, ils doivent susciter l'intérêt de l'apprenant

⁵⁰ HENRIETTE, R.M., *Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle*. Revue internationale sur le travail de la société, n°32, 2005, P. 682

⁵¹ FLAYE-SAINT MARIE A., *La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et Sociale*, in les cahiers de l'actif, Active, Paris, 1997, P.55

CHAPITRE I: CADRE THEORIQUE

dans son milieu socioculturel, car un individu qui développe une compétence interculturelle trouvera l'équilibre entre son identité, ses convictions et les nouveaux acquis de la culture étrangère. Une bonne utilisation de la compétence interculturelle amènera donc l'apprenant à une grande richesse intellectuelle et comportementale.

3.6. L'approche interculturelle :

L'approche interculturelle est centrée sur l'individu en tant que sujet, et ne l'enferme pas dans une classe de significations. Elle vise à développer les relations, et n'a pas pour objectif le dialogue avec un individu de nationalité différente, mais tend vers la reconnaissance de l'interlocuteur comme « autrui » et la reconnaissance de l'identité d'autrui. La démarche interculturelle demande de dépasser les préjugés et les stéréotypes, d'essayer de comprendre l'autre, d'étudier comment l'autre perçoit le monde, de se mettre à la place de l'autre. Cette approche exige de l'enseignant un savoir et un savoir-faire. La classe de langue doit ainsi devenir un laboratoire d'interactions et d'échanges interculturels entre les enseignants et les apprenants, de favoriser le rapprochement entre les cultures.

L'interculturel se réalise par l'exercice et l'expérience. Et les finalités de la formation à l'interculturel sont la compréhension des points de vue différents et leur rapprochement. Cette approche cherche donc à développer chez l'individu la capacité de relativiser ses valeurs, qui influencent son comportement en situation de communication.

Or pour l'épanouissement social et intellectuel de l'apprenant, il faut l'initier à la tolérance et à l'acceptation de l'autre, et à la diversité linguistique et culturelle. Pour bâtir un pont entre diverses cultures par le biais des langues, il faut installer chez l'apprenant une compétence interculturelle qui touche à différentes autres notions reconnues par les didacticiens : savoir, savoir-être, savoir-faire. Tous ces éléments contribuent conjointement à l'évolution de l'apprenant.

3.7. L'approche interculturelle en pratique dans la classe de langue :

La classe de langue est le lieu où l'apprenant est confronté à un dialogue entre les cultures : il est muni de sa propre culture face à une culture étrangère. Ce contact devient source de richesse et sa culture première va évoluer et changer par la découverte de la culture de l'autre. Ce processus mène à l'interculturel, ce qui ultimement va donner naissance à une troisième culture qui sera le résultat de ce contact. Cependant pour que ces idées théoriques deviennent applicables dans une classe de langue vivante / langue étrangère, il faut créer une ambiance cordiale et de confiance. L'enseignant doit jouer un rôle primordial pour obtenir un tel contexte, notamment pendant la préparation de son

cours. D'abord concernant le contenu, il doit opérer ses choix de façon à considérer de nombreux points fondamentaux. Il s'agira de prendre en compte la première culture des apprenants afin d'éviter de les choquer et de bien préparer le terrain et procéder d'une manière progressive. Il est certain que les apprenants viennent de milieux très variés, aspect qu'il faut prendre en compte pour les aider à s'ouvrir à l'autre sans porter des jugements radicaux, sans considérer la culture de l'autre ni comme meilleure ni comme pire et tout simplement l'appréhender comme différente et respectable. Eviter les stéréotypes est également un point essentiel, pour ne pas minimiser une culture et la réduire à des images et idées souvent préconçues et tenaces. En somme, il faut admettre que l'interculturel s'impose. Nous n'avons plus le choix. C'est une « compétence » dont nous ne pouvons plus nous passer dans nos sociétés modernes et surtout modernistes. Par ailleurs, l'enseignement des langues étrangères et vivantes est une des meilleures scènes où cette compétence puisse être acquise.

3.8. Les objectifs de l'usage des textes littéraires dans l'approche interculturelle :

Il est évident que dans l'enseignement des langues vivantes et étrangères les objectifs visés par l'utilisation des textes littéraires ont variés selon les méthodes utilisées et les périodes considérées. Par l'étude des grands œuvres littéraires en classe de langue, on cherchait à former des apprenants pour devenir une élite distinguée. Avec les appels à une approche interculturelle dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères et vivantes lancés par le CECRL et les programmes officiels qui amènent les concepteurs de manuels vers d'autres voies, nous assistons à une sorte de révolution concernant l'exploitation du texte littéraire en classe de langue. Les didacticiens prêtent une attention croissante à la problématique du texte littéraire afin de favoriser l'approche interculturelle revendiquée. Ils proposent des activités et des matériels pédagogiques de plus en plus élaborés pour l'utilisation du texte littéraire dans ses différents genres qu'il soit romanesque, poétique ou théâtral. Cependant, malgré la volonté de certains didacticiens d'exploiter les textes littéraires avec une telle approche on remarque depuis les années 1990 : « *une distorsion importante entre les recherches et le matériel pédagogique* »⁵². En effet en regardant de près les manuels de Français Langue Etrangère en guise d'exemple, nous remarquons malgré la présence des textes littéraires dans ces manuels et l'objectif interculturel annoncé, une absence d'activités qui mettraient en relief cette approche

⁵²CUQ, Jean-Pierre - GRUCA, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p.504

CHAPITRE I: CADRE THEORIQUE

interculturelle dans l'étude des textes. C'est l'enseignant donc qui finalement se voit obligé de concevoir lui-même des outils et des matériels pédagogiques adaptés. L'étude des textes littéraires dans lesquels des aspects de la culture entrent en jeu, permet de développer la compétence culturelle et interculturelle de l'apprenant. En effet l'étude des textes littéraires fait souvent place à plusieurs interprétations. Chaque apprenant interprète le texte en langue étrangère en fonction de sa propre culture d'origine et de ses références. Le texte littéraire mobilise des images qui renvoient à des mythes, des références, des aspects culturels propres au groupe dont l'auteur fait partie et où son œuvre est d'abord reçue. En cela, la culture de l'apprenant va être confrontée à la culture de l'Autre. C'est là qu'une approche interculturelle devrait être investie par l'enseignant et, même mieux, par les concepteurs des manuels. Les objectifs seraient ainsi d'amener les apprenants à reconnaître que d'autres cultures existent, d'amener les apprenants à recevoir la culture de l'Autre sans porter de jugement de valeur et, enfin, d'amener les apprenants à réfléchir à leur propre culture pour mieux la comprendre et l'appréhender. Ce fait permettra à l'apprenant de relativiser et de vivre une expérience interculturelle à travers le travail autour des textes littéraires. En fait, le but ultime de cette approche interculturelle dans ce contexte, à notre avis, ne se résume pas uniquement à faire passer un message linguistique mais surtout à la communication avec Autrui. Ainsi, l'approche interculturelle devrait couronner nos cours de langue pour créer la paix chez l'apprenant avec lui-même par l'effet miroir (le Soi) et la paix entre lui et Autrui par l'apprentissage de cette tolérance. En choisissant un extrait littéraire de nature culturelle, l'enseignant pourrait aborder, suivant le contenu du texte, certains faits de société (racisme, pauvreté, habitudes,...) qui peuvent aider les apprenants à mieux les comprendre dans les deux cultures, celle de l'apprenant et celle du pays étranger. *«En résumé, développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants: faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres culture ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes «autres» en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations »*⁵³.

Pour finir, affirmons que l'approche interculturelle est bien "ancrée" dans la didactique du FLE. Ajoutons cependant qu'elle n'est pas encore tout à fait opérationnelle en

⁵³Byram et coll., 2002, p 11

littérature, même si celle-ci a confirmé son existence dans les manuels du FLE et son potentiel incontestable pour l'approche interculturelle.

4. Les dimensions interculturelles du texte littéraire :

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE, une prise en compte des dimensions culturelles et interculturelles des textes littéraires paraît inévitable parce qu'elles donnent lieu à des éclairages sur le contexte général de la littérature et de la culture. Ces dimensions se manifestent à travers quatre concepts-clés : l'identité, l'altérité, les représentations et les stéréotypes

4.1. L'identité culturelle :

La première dimension interculturelle de l'enseignement/apprentissage du texte littéraire est l'identité culturelle. En effet, la littérature semble être un miroir à travers lequel se déploie l'image d'une communauté culturelle donnée. Ainsi, s'identifier à sa propre culture sous-entend une acceptation de son passé puis l'adopter pour l'avenir en se basant sur des éléments de la tradition afin de les réactualiser à l'ère moderne et au sein de la société dans laquelle on vit. Dans ce cadre, il paraît que « *les textes littéraires représentent une source de compréhension des identités sociales et de l'interaction interculturelle.* »⁵⁴ .L'écrivain qui joue alors sur ces paramètres subtils présente à ses lecteurs un monde qui ne leur sont pas étrange et une réalité permettant de prendre conscience de leurs attitudes: «*Expression artistique, le texte littéraire contribue ainsi essentiellement à souligner les principaux traits, physiques ou idéologiques, d'appartenances, à maintenir toute tradition que le temps justifie, et à la rendre presque mythique, et, au total, à accentuer les caractéristiques de la dépendance de l'individu à son propre groupe.*»⁵⁵

L'impact du texte littéraire sur la conscience individuelle ou collective est amplement discernable. Le rôle qu'il tient se manifeste lorsque l'individu se rend compte qu'il appartient à une communauté dont il partage les mêmes valeurs, les mêmes codes ainsi que la même mémoire collective. Toutefois, il se trouve posée la question de la langue que l'on reformule en ces termes : étant donné que la langue est l'une des composantes fondamentales de l'identité nationale, de ce fait l'apprenant du FLE peut se reconnaître dans une littérature produite dans une langue qui n'est pas la sienne par la

⁵⁴Byram Michael et TostPlanet Manuel, 2000, *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Allemagne, Editions du Conseil de l'Europe, p. 25

⁵⁵Bessière Jean et André Sylvie, 2002, *Multiculturalisme et identité en littérature et en art*, Paris, L'Harmattan, p. 186

confirmation que la langue ne s'oppose plus à l'affirmation de son identité dans la mesure où: *«le français ne se définit plus comme trait distinctif d'une culture, mais comme l'anneau de liaison d'une alliance originale d'unité et de diversité culturelle, comme un moyen expressif qui permet le métissage des cultures dans l'aire francophone, comme un topos culturel qui permet au lecteur francophone d'élargir, d'approfondir et de diversifier l'idée de son identité.»*⁵⁶ Le français est donc considéré comme la clé qui permet l'accès à la création littéraire qui permet à l'écrivain francophone et par extension aux lecteurs et aux apprenants d'exprimer son (ou leur) identité par un usage particulier de la langue.

Dans la classe de FLE, l'enseignant amène ses apprenants à retrouver, dans un texte littéraire étudié en classe, leurs traits culturels distinctifs projetés dans une langue qui leur est étrangère.

4.2. L'altérité et la diversité culturelle :

La notion d'altérité est inséparable de l'identité, elle paraît occuper une place prépondérante dans les pratiques enseignantes qui misent sur le support littéraire. Certains didacticiens n'hésitent plus à caractériser ces liens tissés, à l'intérieur du texte même, entre identité et altérité de complémentaires à l'instar d'Amor Séoud qui pense: *« qu'on ne peut se construire soi-même sans passer par le détour de l'autre, il doit être certain aussi que toute pédagogie de langue maternelle visant, à travers la littérature, la connaissance identitaire de soi, doit être une pédagogie qui croise les points de vue, et par conséquent les textes qui les supportent.»*⁵⁷

En revanche, Amor Séoud estime qu'en contexte de FLE la situation est un peu différente en raison de l'étrangeté de la littérature à apprendre. Or, c'est cette étrangeté même qui favorise la mise en œuvre d'une démarche interculturelle si l'on sait comment en profiter. De surcroît, le texte littéraire est perçu comme un médiateur assurant la rencontre et la découverte de l'Autre. Il constitue un univers singulier qui résume à lui seul, toute la pluralité culturelle à explorer d'abord par l'écrivain, puis par le lecteur-apprenant qui ne verrait plus l'Autre comme un étranger à éviter mais plutôt comme un miroir reflétant sa propre image à des degrés d'écart différents. Il s'avère donc important de tenir compte de toutes les spécificités de la personne humaine dans un cours de langue. Le texte littéraire n'offre, en réalité, qu'un regard fragmentaire où l'on peine à cerner ce qui relève de

⁵⁶Bessière Jean et André Sylvie, 2002, *Multiculturalisme et identité en littérature et en art*, Paris, L'Harmattan, p. 188

⁵⁷Séoud Amor, 1997, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, les Éditions Didier, p. 151

l'identité de ce qui relève de l'altérité car, à vrai dire, les deux s'enchevêtrent et s'entrecroisent dans de nombreux cas. A cet effet, le didacticien belge Luc Collès nous fait savoir que *«l'enseignement, et particulièrement des langues, devrait être l'occasion d'inculquer cette complexité identitaire, l'occasion de découvrir « l'autre pour soi », d'apprendre que «l'être-moi» se fait à travers «l'être-autre»*⁵⁸ En effet, créer ce rapport de miroir n'est possible que par la prise en considération des différences identitaires et en s'appuyant sur elles les enseignants pourraient enfin en tirer profit.

4.3. Les représentations interculturelles :

Les représentations sont le résultat d'accumulation de données historiques, sociales et culturelles qui évoluent au fil du temps et au gré des contacts incessants entre les individus. Il ressort que la représentation est une forme de connaissance partagée par tous les membres de la société, et qui comporte plusieurs éléments: attitudes, opinions, croyances, valeurs, idéologies. Elle se veut ainsi une reconstruction non objective du réel dont l'ensemble du groupe aura la même image de l'objet.

Enracinée dans le vécu, la représentation dépend de l'individu de son origine, de son histoire, de sa réalité, de son expérience, et la nature de ses relations sociales ; elle dépend aussi du contexte social dans lequel elle s'inscrit. La représentation contribue donc à la définition de la vision du monde de l'individu et du groupe en général.

C'est pourquoi on dit que les représentations jouent un rôle fondamental dans la dynamique des relations sociales. Elles sont en quelque sorte *«organisatrices de l'expérience, régulatrices de la conduite, donatrices de valeur, elles permettent la compréhension du monde par imputation et généralisation de signification»*⁵⁹

Cette citation révèle clairement les rôles essentiels qu'assurent les représentations dans notre vie

Les représentations se déclinent en un nombre considérable de sous-catégories telles que les représentations sociales, les représentations identitaires et les représentations (inter)culturelles. Ces dernières sont définies comme étant des *« représentations que j'ai de moi-même et des autres et qui dépendent aussi de celles que les autres ont d'eux-mêmes et de moi.»*⁶⁰

⁵⁸Collès Luc, Dufays Jean-Louis et Thyron Francine, 2006, *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Belgique, Col. Proximités « Didactique », E.M.E. pp 55 – 56

⁵⁹ Reni TARIN, *Apprentissage, diversité culturelle et didactique Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*, Ed. LABOR, 2006, p 90.

⁶⁰ des langues-cultures : enquêtes et analyses. Paris, L'Harmattan, p.35

A ce titre, le recours au texte littéraire en classe de FLE s'explique par son immense richesse exploitable au niveau des études relatives aux représentations. Martine Abdallah-Pretceille justifie ces potentialités d'analyse en précisant que: «*Le discours littéraire (...) véhicule des images, des clichés et des représentations qu'il convient de disséquer, au même titre que ceux recueillis par le biais des questionnaires ou de tests projectifs, par exemple.*»⁶¹

4.4. Les stéréotypes :

Les stéréotypes, contrairement aux représentations, s'élaborent souvent à partir d'attitudes discriminatoires à l'égard de l'Autre. Les visions stéréotypées sont alors subjectives, figées et correspondant à un processus mental qui tend à catégoriser et à classer des individus ou des groupes sociaux sur la base de leurs traits caractéristiques communs où les différences sont mises à l'écart au profit des ressemblances, en quelque sorte sont des. « *Représentations généralisantes forgées à priori, sans fondement empirique au rationnel, amenant à juger les individus en fonction de leur appartenance catégorielle, et résistantes à l'apport d'informations ; elles vont servir de fondement aux processus de stigmatisation sociale, en d'autres termes de « jugement de valeur »* »⁶².

Le stéréotype se distingue du préjugé qui indique tout jugement qui précède une expérience individuelle ou collective tandis que le stéréotype se rattache en particulier « *aux images négatives attribuées à certains groupes sociaux, souvent défavorisés.* »⁶³

Les stéréotypes sont un ensemble de croyances qui se construit grâce aux constituants des groupes sociaux servant à faire sortir les variations à l'intérieur de chaque groupe. C'est ainsi que le concept de stéréotype a été défini comme : « *Un ensemble de croyances partagées à propos des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements, propres à un groupe de personnes* »⁶⁴

Partagés et transmis par les membres de même groupe, les stéréotypes sont des opinions ancrées dans l'inconscient de l'individu. Ils sont fixes et ne changent que lentement comme l'atteste son étymologie. Le mot stéréotype vient du grec

⁶¹ Abdallah-Pretceille Martine, 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, p. 107

⁶² Ruth AMOSSY, Anne HERSCHBRG PIERROT, *Stéréotype et clichés*, Lettres et Sciences sociales 128, Ed Armand Colin, Paris, 2005

⁶³ De Carlo Maddalena, 2008, *L'interculturel*, Paris, CLE International. p. 84

⁶⁴ BOURHIS, Y. Richard, Jacques-Philippe, *Stéréotypes, discrimination et relation intergroupes*, 2(éd.), Belgique, Mardaga, 1999, p129

CHAPITRE I: CADRE THEORIQUE

stereos et *typos* ; *stereos* veut dire « dur » et « solide », et *typos* signifie « gravure » ou « modèle », c'est-à-dire que le stéréotype est une gravure ou modèle solide et difficile à enlever ou à changer.

L'enjeu des images stéréotypées en didactique du texte littéraire est de taille. Selon Luc Collès: «*dans la mesure où elle constitue un patrimoine, la littérature apparaît bien, en partie, comme un important thésaurus de stéréotypies.* »⁶⁵

L'enseignant a tout l'intérêt à attirer l'attention de ses apprenants à s'en méfier et donc contribuer, comme le recommande Martine Abdallah-Pretceille à « *la lutte contre les stéréotypes pour améliorer les relations interindividuelles et intergroupes pour favoriser la connaissance des cultures dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères notamment.* »⁶⁶

Il importe donc de focaliser l'attention sur la façon dont on traite les stéréotypes car ils peuvent développer des rejets catégoriques d'apprendre et la langue étrangère et sa littérature.

En somme, la mise au point de toutes ces dimensions interculturelles de l'enseignement/apprentissage du texte littéraire dans une classe de FLE constitue une étape incontournable pour l'élaboration d'une approche didactique dont l'ultime objectif serait le développement d'une compétence interculturelle chez les apprenants en misant sur la littérature.

⁶⁵Collès Luc, Dufays Jean-Louis et Thyron Francine, op. cit. p. 70

⁶⁶ Abdallah-Pretceille Martine, 2003, op. cit. p. 98

**CHAPITRE II : LE TEXTE LITTERAIRE ET LA
COMPETENCE INTERCULTURELLE:
LE MANUEL SCOLAIRE DE LA 3AS EN
QUESTION**

Le second chapitre de notre travail de recherche est consacré pour la partie pratique dont laquelle nous proposons une approche descriptive analytique du manuel de français de la 3^{ème} AS dans une perspective interculturelle, pour rendre compte du passage culturel (culture source et culture étrangère) de l'enseignement des langues étrangères vers l'ouverture sur l'autre.

Notre analyse va prendre en compte les aspects culturels et interculturels proposés, nous essayerons de trouver dans le manuel de 3eme AS des références culturelles et interculturelles de la culture de l'Autre dans tous ses aspects historiques et civilisationnels

1. Le manuel scolaire:

Le manuel scolaire est un outil pédagogique et didactique conçu par des spécialistes d'une discipline bien déterminée, censé être profitable dans tout processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue ou de toute autre discipline. C'est un accompagnateur fidèle tout au long du parcours scolaire de l'apprenant et une référence de base servant comme une feuille de route au service de l'enseignant, il est défini comme « (...) un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté. »⁶⁷

Il met en œuvre un programme d'enseignement pour un niveau donné pour répondre aux besoins des élèves, des professeurs et des parents.

2. Textes du manuel

Dans une étude qui vise à relever les éléments interculturels véhiculés dans le manuel scolaire, il nous semblait utile de nous intéresser aux textes constituant le corps de l'ouvrage car les textes du manuel sont, pour les apprenants, les premiers reflets de la langue et de la culture cible qu'il s'agit de découvrir. En outre, le choix des textes a une grande influence sur le comportement des apprenants et sur leur formation. Ce choix doit aussi répondre aux objectifs annoncés au programme et au début de chaque projet ou séquence.

Le manuel regroupe plusieurs textes faisant l'objet d'étude dans les différentes activités d'apprentissage. Les textes sont dans l'ensemble des textes littéraires.

La littérature occupe donc une place importante dans le manuel. En effet, le texte littéraire a l'avantage d'être exploité à des fins à la fois linguistiques et culturelles. Il peut

⁶⁷ François RICHAUDEAU, *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique*, Ed. DUCULOT, GEMBLOUX, Belgique, 1979, p.51.

être exploité selon plusieurs éléments (acoustiques, graphiques, syntaxiques, sémantiques, esthétiques, etc.) de la langue française, il permet aussi un accès privilégié à la culture étrangère.

La lecture typologique des textes du manuel nous permet de constater la partie considérable accordée au texte argumentatif et au texte narratif. Ce dernier est présent dans les quatre projets ce qui reflète une certaine cohérence et continuité entre les différents projets. Le manuel s'ouvre sur le texte historique et s'achève par la nouvelle. En effet, le texte narratif sert à préparer et à initier les apprenants aux autres types : argumentatif, expositif, informatif ...etc. Quant à l'argumentation, elle trouve sa place dans le projet 02 et le projet 03 et qui permet à offrir à l'enseignant une opportunité pour initier les apprenants à la logique du pour et du contre, de la persuasion et la conviction, et de la prise de position dans un débat. Une composante incontournable qui est censée être explorer lorsqu'il s'agit de défendre/dénoncer un point de vue ou de se positionner par rapport à une autre culture et de justifier ses choix.

Nous assistons aussi à une diversité de forme, allant des extraits de romans, jusqu'aux articles de journaux français très connus tels que le Monde (les textes pages 74, 66, 62) et l'Humanité (page 143), en passant par des nouvelles et des poèmes (sept poèmes dont cinq sont écrits par des français V.HUGO, Boris VIAN, Jacques SALOME et par l'écrivain algérien d'expression française KATEB Yacine), les genres des textes offrent des approches très diversifiées. Le manuel contient aussi des affiches publicitaires (pages 146, 141, 136, 103), des photos (pages 53, 12,06) et une image caricaturale page 99. Tous ces éléments laissent entendre que l'aspect (inter)culturel est pris en considération dans le manuel.

3. Auteurs des textes :

Après avoir classé les textes par auteurs, nous avons constaté la présence d'écrivains français, d'écrivains algériens et marocains d'expression française et enfin d'écrivains francophones en général. La représentativité des écrivains français semble être dominante. Une telle dominance, nous permet de dire que ce choix est fait à dessein par les concepteurs du manuel, pour au moins offrir aux apprenants l'occasion de côtoyer les grands écrivains et leurs œuvres, qui ont acquis une audience internationale et de découvrir l'une des plus grandes littératures universelles, la littérature française.

L'étude de ces textes permet aux apprenants d'accéder à la culture étrangère car l'œuvre littéraire incarne les traditions, les mœurs, les us et les coutumes de l'époque et de la société d'origine. Elle est un témoin du contexte socioculturel des peuples.

La lecture des textes donnera aussi l'occasion pour mettre en évidence le travail sur la langue mené par l'auteur. Parmi les grands écrivains cités dans le manuel, nous pouvons citer par exemple : V.HUGO, VOLTAIRE, G.DE MAUPASSANT, T.GAUTIER, J.J. ROUSSEAU, Paul VALERY, J. DE LA FONTAINE, etc.

Les écrivains algériens d'expression française occupent, eux aussi, une place non négligeable, on peut citer comme exemples M. DIB, KATEB Yacine, M.KADDACHE, etc. Le manuel scolaire contient aussi des textes d'écrivains marocains d'expression française, tel que Taher BEN DJALLOUN.

Pour ce qui est des écrivains autres que les français ou les algériens, nous pouvons dire qu'ils sont aussi représentés par plusieurs textes dans le manuel : Edgar POE, Dino BUZZATI, etc.

Le choix d'inclure des textes de la littérature et des auteurs français dans un manuel laisse supposer que celui-ci est conçu dans l'intention de donner des savoirs culturels et interculturels aux apprenants. De plus, le nombre important des auteurs étrangers notamment français et la diversité des genres textuels expriment l'ouverture du manuel scolaire sur l'Autre dans toutes ses dimensions, sur sa langue et sa culture.

4. Analyse des textes :

Dans cette étape, nous penchons vers l'étude des textes littéraires dont l'objectif est d'évoquer, et de montrer les indices interculturels à travers une analyse approfondie faite sur quelques textes.

L'étude exhaustive des textes contenus dans le manuel ne paraissait pas impossible, or, nous avons choisi de procéder à une sélection et analyser uniquement certains d'entre eux (à partir de chaque chapitre et séquence un ou deux textes)

Commençant par le premier projet celui de textes et documents d'Histoire. Concernant ce projet et ce qui a attiré notre attention, c'est que nous n'avons pas trouvé des textes là où il y a l'aspect culturel ou interculturels, nous avons opté pour l'analyse du texte page 27 celui de :

- **Texte** : Delphine pour mémoire de Didier DAENINCKX, page 27.
- **Projet 01**: Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information.
- **Séquence 02**: Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire

Commentaire :

Ce texte mêle la séquence narrative et la séquence descriptive mais il semble que c'est la première qui domine. L'écrivain raconte les souvenirs de son enfance. La thématique générale du texte est celle de la dénonciation de toute forme d'oppression et de violence. En effet, le texte est avant tout une critique de la guerre, une contestation contre le silence officiel à propos des crimes commis par le système colonial.

Dans le premier paragraphe l'auteur se souvient d'un événement qui a eu lieu à Paris lors qu'il avait dix ans. L'auteur français manifestait sa solidarité avec un citoyen algérien, impuissant, qui a été humilié par les policiers français.

De même, le deuxième paragraphe montre l'aspect brutal et impitoyable des représentants de l'autorité française. L'auteur relate l'assassinat de deux immigrés italiens.

Dans ces deux paragraphes, l'enseignant du FLE peut s'arrêter devant les mots « la République », « Aubervilliers », pour expliquer aux apprenants que le mot République désigne le régime politique de la France et que « Aubervilliers » est une ville française. Dans le premier paragraphe, il s'agit d'un immigré algérien, alors que dans le deuxième les immigrés étaient des italiens, voulant dire par là que la France est un pays d'immigration où nous pouvons trouver des hommes de différentes nationalités et que Aubervilliers est une ville cosmopolite.

Dans le troisième paragraphe, l'auteur porte son témoignage sur les événements sanglants survenus au cours des manifestations du FLN à Paris pendant la révolution algérienne : l'incident du métro Charonne (08/02/1962) et les manifestations des ouvriers. Ces événements ont été comparés aux événements de la Commune de Paris comme l'indique l'auteur « *le 17/10/1961, le plus important massacre d'ouvriers à Paris depuis la commune* » ici l'enseignant peut revenir sur l'Histoire de la France et expliquer aux élèves les événements de la Commune de Paris (1871).

Dans les deux derniers paragraphes, l'auteur fait référence à son ouvrage « *Meurtres pour Mémoire* » qui dénonce les répressions sanglantes et les crimes commis par le système colonial. Ce qui est remarquable aussi, c'est le jugement et la position de citoyen français (l'auteur) qui manifeste son refus des comportements de ses compatriotes. Cela manifeste l'une des attitudes des français qui aspirent à la paix, à la tolérance et à la promotion des valeurs humanistes.

En ce sens, ce texte peut s'inscrire dans le discours culturel dans la mesure où il lutte contre toute forme de violence et d'injustice. C'est un discours qui a pour objectif

d'enraciner l'idée de respect entre les hommes, de dépasser les différences et d'exprimer l'idéal humaniste.

Les informations culturelles que l'enseignant peut signaler aux apprenants lors de l'étude de ce texte sont :

- Faire connaître le régime politique de la France
- Connaître quelques villes françaises (la capitale Paris, Aubervilliers) et leurs caractéristiques. Il ajoute le nom de métro Charonne qui s'appelle actuellement Bonne nouvelle.
- Évoquer les événements historiques qui se sont déroulés en France.
- Connaître quelques personnalités politiques françaises : André Malraux,
- Évoquer les valeurs morales telles que la paix, la vérité et la tolérance
- Ce texte fait allusion à la devise de la France « Liberté, Égalité, Fraternité ».

La France est le pays de la liberté, Égalité, Fraternité dans la mesure où l'auteur de ce texte condamne les comportements des compatriotes afin de promouvoir l'esprit d'égalité et de fraternité.

-Texte : Comment reconnaître le racisme ? Tahar Benjelloun, page 86

-Projet02 : Organiser un débat puis en faire un compte-rendu.

Le texte de Tahar Benjelloun, extrait de son livre (le racisme expliqué à ma fille) s'inscrit dans la séquence 1 (s'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader), l'apprenant en contact avec ce texte peut soulever le thème du texte qui s'articule autour du racisme et se rend compte que cette attitude d'hostilité est très répandue voir présente chez toutes les nations. De ce fait, l'auteur de ce texte insiste sur le fait que le racisme est un phénomène qui concerne tout le monde en s'adressant la parole à sa fille mais en réalité il vise par son message tout le monde. Selon lui et pour réprimer le racisme il faut enseigner aux enfants à respecter les autres et à ne pas avoir de sentiments de peur, d'ignorance, de bêtise et de mauvaise foi envers les personnes qui ont des caractéristiques différentes des nôtres. L'auteur souligne qu'on doit connaître l'histoire et les erreurs du passé pour ne pas les refaire.

Les deux uniques personnages de texte sont l'auteur et sa fille. La fille est le symbole de la naïveté des enfants qui veut s'agrandir assez vite. L'auteur cherche à éduquer sa fille et d'implanter les sentiments de respect et de solidarité, en utilisant un vocabulaire souple adéquat à son âge afin d'aboutir à l'élimination du racisme dans le monde et la réalisation de la paix.

Dans ce texte, nous assistons à divers thèmes principaux et qui sont :

La race : Le mot "race" selon Tahar Benjelloun ne doit pas être utilisé pour dire qu'il y a une diversité humaine, parce qu'on ne doit pas créer de division entre les hommes seulement parce qu'il y a des différences physiques. En parlant des « races » en évoquant une certaine hiérarchie par la division de la société en classe supérieure et inférieure ce qui fait que ce raisonnement est catégoriquement erroné.

Le préjugé : L'auteur rejette le fait d'avoir des sentiments préétablis, et de construire des mauvaises représentations sur les gens, chose qui nécessite la connaissance de l'autre afin d'établir des jugements.

Au contraire si on a des idées préconçues on risque de se tromper souvent et de mépriser une personne seulement parce qu'elle est différente par rapport à nous.

Tahar Benjelloun affirme que par les préjugés et l'ignorance naît la peur envers les autres et parfois les guerres parce que le raciste se sent menacé et il attaque sans raison.

La différence : Tahar Benjelloun est convaincu que la variété rend le monde plus beau. La diversité des traditions socioculturelles, des différentes façons de vivre et des coutumes des peuples enrichissent le monde, en permettant aux personnes de se confronter, de se comparer et d'assimiler dans une seule culture des traditions différentes. L'auteur parle aussi du clonage disant que c'est un aspect très négatif qui doit être extirpé.

L'ignorance : «L'ignorance alimente la peur et on a peur de ce qu'on ne connaît pas »; cette phrase est très expressive dans la mesure où elle nous montre qu'à l'absence de la culture et de l'éducation l'homme se comporte comme une bête; de même, la personne raciste est un être insociable car il est instinctif et se prend pour quelqu'un qui est tout à fait différent des autres. En effet pour l'auteur le mot «culture» est très important parce qu'il s'oppose à la «nature» ; de cette façon il souligne qu'il faut remplacer les comportements instinctifs, sans raisonnement et sans réflexion, avec un comportement réfléchi, qu'on acquiert avec l'éducation. Ainsi on apprend à vivre ensemble tout en chassant l'idée des « races supérieures » comme croient les racistes.

Le rejet : Tahar Benjelloun explique à sa fille que le rejet est la méfiance naturelle que certaines personnes ont les unes pour les autres. Ces sentiments sont différents par la haine qui est plus profonde, enracinée dans l'âme.

Ce texte a été écrit pour faire connaître le problème qui s'avère hyper dangereux celui du racisme aux enfants, pour les éduquer à ne pas se nourrir de sentiments racistes et pour attirer l'attention sur ce problème qui est toujours actuel. En effet ce texte « Le Racisme expliqué à ma fille » a été écrit en 1997 à la suite d'une grande protestation suscitée par la présentation d'un projet de loi, «La loi Debré ». En février 1997 sous la présidence de

Chirac, Debré, Ministre de l'Intérieur, a proposé une nouvelle loi, par laquelle il entendait réglementer l'entrée et le séjour des étrangers en France. Cette loi, selon Debré ; servirait à lutter contre l'immigration clandestine, mais en réalité elle était particulièrement discriminatoire envers les étrangers et beaucoup d'intellectuels, comme Tahar Benjelloun a pris position contre ces mesures.

En parlant toujours des questions concernant la politique, l'auteur parle aussi du « Front National », et il dit que c'est un parti politique fondé sur la haine de l'étranger, donc il avance des critiques contre Le Pen qu'il considère raciste. L'auteur avance des critiques sur la société moderne, par exemple sur la langue ; en effet le français comme les autres langues, a des expressions particulières qui servent à désigner un groupe et sont racistes et vulgaires comme par exemple « raton », que l'auteur conseille à sa fille de ne pas utiliser.

En effet il utilise un langage simple mais correct et les mots les plus difficiles sont expliqués parce que le livre a été composé pour les enfants entre huit et quatorze ans, mais selon l'auteur il peut être lu aussi par les adultes, même si c'est très difficile de les éduquer au respect et à ne pas être racistes.

L'auteur insiste beaucoup plus sur la beauté de se sentir amis dans la diversité ; c'est la preuve que la diversité n'est pas un obstacle, mais un point d'affinité.

Il dénonce donc le racisme et plaide pour l'universel. En d'autres termes, unifier les hommes, au nom de la fraternité et l'amour. Parler d'un seul et unique homme, celui des temps passés et modernes, celui des cinq continents indépendamment de la couleur de la peau.

Ce texte est très constructif en matière d'idées favorables au rapprochement entre les hommes, les cultures et les civilisations. Il condamne l'enfermement et le repli sur soi et supplée à l'ethnocentrisme et le racisme, la fraternité, le dialogue interculturel, l'amour de son prochain et l'unicité de l'homme dans toute sa diversité.

De plus, Cette plongée dans l'univers des enfants nous a permis de mieux comprendre cette étape plus que nécessaire (l'enfance) puisque l'objectif consiste à donner à ces jeunes la possibilité d'être eux-mêmes et d'assumer leur identité , il s'agit de répondre à une demande du jeune qui est en recherche quasi permanente de son identité et du sens de son existence. L'adolescence, c'est la période des doutes existentiels, mais aussi l'apprentissage de la confrontation au monde réel et notamment à l'autre différent de soi.

-Texte : La langue française: une part ou une tare de notre histoire de Slimane Bénaïssa, page 160

-Projet 03: Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire.

Commentaire :

Le texte de S.Bénaïssa tiré de son livre (les fils de l'amertume) et s'inscrit dans la séquence⁰² (Inciter son interlocuteur à agir) En faisant une lecture du titre, nous nous interrogeons sur le rapport existant entre les termes suivants: « la langue française » et « notre histoire ». Le terme « la langue française » est envisagé dans l'absolu tandis que dans l'expression "notre histoire", le "notre" ici est un adjectif possessif qui renvoie à une personne particulière; ce qui relativise le contenu du texte, en le renvoyant à un peuple précis. Dans l'exergue de ce texte s'est mentionné que cet article nous donne une idée des conflits linguistiques et culturels dans lesquels a grandi l'auteur à l'époque du colonialisme ce qui nous amène à faire le lien entre la langue française et la langue arabe et plus précisément entre la culture européenne et la culture arabo-musulmane.

Ce texte nous met entre deux systèmes éducatifs différents à savoir l'école française et à la médersa et, au-delà, des deux langues et des deux cultures en concurrence. Le texte s'organise en cinq paragraphes : Le premier paragraphe annonce la double scolarité ; l'école et la médersa et le système d'étude dans ces lieux d'apprentissage. Dans le deuxième paragraphe, l'auteur critique le comportement des maîtres de l'école

Française envers les disciples algériens; tandis que le troisième paragraphe, il avance les arguments du cheikh et la méthode menée par lui afin de réaliser la réussite de la médersa; tout en leur apprenant l'arabe et le français ce qu'il avait comme devise. Les deux derniers paragraphes évoquent à leur tour les conséquences des arguments du cheikh sur les parents et leurs enfants.

Dans ce texte à dominante narrative, l'auteur algérien raconte ses souvenirs de la période coloniale. Nous pouvons extraire comme composante culturelle les éléments suivants: Noël, la fête de pâques, « l'école /la médersa», « le cheikh/le maître », « l'arabe /le français». Ces éléments invitent l'apprenant à faire le rapport entre la culture d'origine (source) et la culture étrangère (cible). Aussi, Noël et la pâque sont des fêtes célébrées par les chrétiens ce qui va lui montrer l'aspect religieux de la société française

A travers l'énoncé « *les vacances de Noël et de pâques était consacrées à rattraper le retard à la médersa* », nous pouvons lire que seulement les écoles françaises étaient en vacances, alors que la médersa n'était pas concernée par ces fêtes chrétiennes, l'apprenant va construire son identité tout en rendant compte que ces fêtes ne leur concernent pas en tant que musulmans possédons nos fêtes religieuses. Le cheikh est un terme appartenant à la sa culture arabo-musulmane s'oppose au terme maitre propre à la culture française.

L'école et la médersa sont deux processus d'apprentissage différents qui reflètent deux ancrages culturels différents, l'école française tente d'approcher les apprenants algériens de la civilisation gréco-latine, et tous ce qui est relatif à la France tandis que la médersa essaye de protéger la civilisation arabo-musulmane, consolider l'islam et les traditions algériennes menacées par la colonisation, enraciner chez eux le sentiment patriotique et développer l'attachement et la fidélité à l'Algérie, à l'unité nationale et à l'intégrité territoriale.

Les parents conscients de la situation du pays dans le joug français, se trouvent obligés d'envoyer leurs enfants à l'école française pour apprendre le français. Or, pour sauvegarder leur propre culture, les parents les inscrivent également dans les médersas et les écoles coraniques. Il va de même pour l'appellation "le maître" et "le cheikh". Le maître est la personne chargée d'enseigner et de transmettre certains savoirs. Le cheikh est la personne qui est chargée d'enseigner et d'éduquer, aussi de manifester sa grande autorité et son pouvoir sur ses apprenants et leurs familles.

Dans ce texte, le cheikh a établi une comparaison dans laquelle il explique le mérite d'apprendre une langue et d'approcher une culture que ce soit nationale ou étrangère, en précisant que l'apprentissage de l'arabe n'empêche pas de s'ouvrir sur d'autres langues et par conséquent d'autres cultures.

D'ailleurs, notre religion l'encourage et malgré la différence, nous pouvons toujours chercher des liens de ressemblance et de rapprochement qui unissent les êtres humains. Le cheikh avance que l'apprentissage de l'arabe est incontournable pour le développement de l'Algérie, pour la reconnaissance de son identité culturelle par ses propres enfants et par les autres alors que l'apprentissage du français est une richesse qu'il ne faut guère négliger pour s'ouvrir sur le monde et sur les autres sociétés.

Le texte permet de réfléchir sur la différence entre deux systèmes d'enseignement, sur deux univers culturels: l'école et la médersa. Il permet aussi de renseigner sur les fêtes religieuses, les vacances des Français. Le texte peut amener les apprenants et l'enseignant à s'interroger sur le statut de la langue française en Algérie avant et après l'indépendance

Juste après le questionnaire, il est demandé comme tâche aux apprenants de parler sur les langues étrangères tout en citant leur importance de l'ouverture sur l'autre.

- **Textes** : La main de Guy de Maupassant, page 182, La peur page 204

- **Projet 04**: Rédiger une nouvelle fantastique.

Commentaire :

Ce texte s'insère dans la séquence 01 (Introduire le fantastique dans un cadre réaliste), il s'agit d'une nouvelle choisie de l'écrivain français Guy de Maupassant.

Le manuel de 3AS contient au moins cinq textes de cet auteur dont trois sont des nouvelles complètes : *la main*, *la ficelle*, *la peur* et deux extraits de *l'apparition* et *sur l'eau*. L'enseignant se retrouve obligé à présenter Maupassant aux apprenants: sa vie, son style d'écriture et ses œuvres.

Le nombre important des villes et des lieux décrits dans les textes : Marseille, Paris, Toulon, Finistère, Ajaccio, Saint-Claude, Normandie, Point de Raz, Penmarch, suscite la curiosité de l'enseignant et de l'apprenant pour les situer sur la carte géographique et découvrir les frontières de la France: l'Angleterre, et l'Océan Atlantique. De plus, l'introduction du nom du département permet à l'enseignant de montrer aux apprenants que la France est divisée en 96 départements.

Les textes de Maupassant mettent en scène des personnages chacun avec son nom très connu, son style d'écriture qui se présente, au fur et à mesure, que nous avançons dans la lecture des textes. Le choix des personnages réels (des écrivains) et la description minutieuse des lieux et des personnages constituent une première information sur les courants littéraires français: le naturalisme et le réalisme. Les textes ont servi à approcher les apprenants de la littérature française.

Les thèmes évoqués dans les textes et les détails donnés par l'auteur Maupassant sur les écrivains donnent une information sur le genre littéraire auquel appartiennent les textes qui est la nouvelle fantastique. En outre, l'auteur montre l'influence qu'exerce la littérature allemande présentée par l'écrivain Hoffmann, la littérature américaine présentée par Edgar Poe et la littérature russe présentée par Tourgueneff sur Maupassant et sur la littérature française en général.

Nous remarquons que l'auteur a comparé Tourgueneff au fleuve d'Ovide; ce qui conduit l'enseignant à expliquer qu'Ovide est un écrivain latin et qu'il a écrit le poème de *Métamorphoses* inspiré de la mythologie grecque. Cette explication permet de montrer aux élèves l'origine gréco-latine de la langue française.

La nouvelle «la main» évoque aussi l'une des coutumes de l'île française la Corse qui est la vendetta. La vendetta est une pratique ancestrale observée par une famille qui organise sa vengeance contre une ou plusieurs personnes ayant attenté à la vie de l'un de ses membres.

5. Evaluation du manuel:

La modeste lecture du manuel scolaire que nous avons faite nous a permis de noter un important décalage entre les objectifs visés par l'institution et les contenus proposés.

Les objectifs annonçant l'ouverture sur d'autres cultures et sociétés ne sont que très partiellement atteints. La place accordée aux textes littéraires n'est pas assez importante dans la mesure où il est présent que dans le projet 04 tandis que les autres projets traitent soit des sujets appartenant à l'histoire de l'Algérie ou des causes humanistes.

Le genre poétique est plus ou moins marginalisé malgré son importance, le genre théâtral est totalement absent bien qu'il montre son utilité dans le développement d'une compétence plurielle chez l'apprenant d'une part et la création d'une certaine vivacité et dynamisme dans la classe de FLE. La prédominance de la littérature française reflète la tendance des concepteurs du programme à considérer cette littérature comme un moyen qui sert à l'acquisition d'une culture française. Nous constatons aussi la présence de la littérature maghrébine d'expression française qui permet la transmission des valeurs culturelles formant l'identité du pays. La littérature du XX^{ème} siècle marque une forte présence dans le manuel, nous assistons aussi à un certains nombres de références qui se rapportent à la culture française: référence à la France, à son Histoire, à sa géographie et à sa culture, par l'intermédiaire des noms de personnages très connus et qui représentent les différents secteurs de la culture française, en l'occurrence, des écrivains, des scientifiques, des politiciens, etc.

L'aspect interculturel que se donne à lire l'objectif de l'enseignement des langues en Algérie est négligé si en se référant à la réalité du terrain qui révèle une marginalisation de la culture de l'Autre.

6. Le manuel scolaire vu par les enseignants du FLE

6.1. Description et distribution du questionnaire

L'élaboration de ce questionnaire est faite dans le but de connaître le point de vue des praticiens de FLE au secondaire sur l'enseignement de la culture, son rôle, son statut et sa place dans le manuel scolaire de la 3AS. Ce dernier est destiné aux enseignants ayant à leur charge les classes de troisième année secondaire, il se compose de onze questions majoritairement ouvertes, destiné à 15 enseignants en vue de les inviter à faire un commentaire ou à donner des justifications à leurs réponses pour enrichir notre étude par des suggestions ou des propositions. Le questionnaire a été distribué à la fin de l'année au moment où tous les enseignants ont terminé le programme y compris l'achèvement de tout le contenu du manuel, ses questions ont été choisies en fonction de la problématique et des hypothèses émises au départ, dans l'objectif de savoir l'attitude des enseignants vis-à-vis

de l'enseignement d'une dimension interculturelle et si le programme, de français à ce niveau, la prend vraiment en charge.

6.2. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

Les résultats et les données recueillies sont présentés sous forme de tableaux afin de procéder à les interpréter et les commenter..

1-Présentation du public de l'enquête

1-1.Répartition des enseignants par sexe

Présentation tabulaire :

Sexe	Nombre	pourcentage
Femme	10	66,66 %
Homme	5	33,33 %

Histogramme n° :01 « le pourcentage d'enseignants/enseignantes »

Présentation des résultats :

D'après ce tableau, il y'en a 10 enseignantes et 5 enseignants, donc, la majorité du public interrogé est en faveur du sexe féminin.

Commentaire

Cette majorité, en faveur des enseignantes, peut être expliquée par le penchant affiché des femmes envers l'enseignement des langues étrangères notamment le Français.

1.2.Répartition des enseignants par expérience

Présentation tabulaire

Années d'expérience	Nombre	pourcentage
(1-5 ans)	2	13.33 %
(5-10 ans)	5	33.33%
(Plus de 10 ans)	8	53.33 %

Histogramme n° :02 « années d'expérience »

Présentation des résultats

Il y a 08 enseignants qui ont une expérience de plus de 10 ans, 05 enseignants qui ont de l'expérience comprise entre (5 et 10 ans), et seulement 02 ayant peu d'expérience.

Commentaire

On constate clairement que la majorité des enseignants possède une bonne expérience dans l'enseignement du FLE, ce qui nous rassure de la précision et de la véracité des réponses données.

1.3. Répartition des enseignants par diplôme

Présentation tabulaire :

Diplôme	Nombre	pourcentage
PES de Français	5	33, 33 %
Licence en Français	2	13, 33%
Master en Français	8	53, 33 %

Histogramme n° :03 « diplôme d'étude »

Présentation des résultats

On constate qu'il y a 08 enseignants ayant des diplômes de Master en Français, pour un pourcentage de 53, 33 %, 02 diplômés de Licence en Français pour un pourcentage de 15, 33 %, et 05 enseignants sont issus de diplôme de L'ENS pour un pourcentage de 33, 33 %.

Commentaire Il ressort de ces données que la totalité des enseignants possède des diplômes d'études supérieures en langue française et dans le domaine didactique. Ceci nous rassure sur la fiabilité de leurs réponses

Question n°1 : Comment définissez-vous le statut de la langue française en Algérie?

La langue française en Algérie prend le statut d'une langue étrangère. Elle s'enseigne comme une discipline à part entière dans les programmes de l'enseignement/apprentissage de FLE. Elle est la langue de travail et occupe une place primordiale dans le parler algérien avec la langue arabe, telles étaient les réponses données par la majorité des enseignants. Un enseignant affirme qu'elle occupe une partie intégrante de notre patrimoine culturel, évoquant à l'appui la littérature algérienne d'expression française, tandis que deux autres disaient que son statut n'est pas clairement défini voire ambigu car ses objectifs ne sont pas bien précis et de plus elle est de tout temps critiquée.

.Question n°2 : Quelle est la finalité de l'enseignement/apprentissage de FLE en Algérie ? Informer des citoyens ouverts sur la culture de l'autre malgré sa différence (altérité littéraire),

La réponse de la majorité des enseignants était pour communiquer par cette langue étrangère et amener les apprenants à produire des discours oraux et écrits dans des différentes situations de communication

Trois enseignants disaient que pour se familiariser avec la mondialisation et la technologie moderne

Un seul enseignant a répondu que l'on enseigne pour s'ouvrir sur d'autres cultures car elle est moyen qui aide à la recherche scientifique

Question n°3 : Par quel projet commencez-vous le programme de 3AS

Tous les enseignants ont déclaré qu'ils commencent le programme par le 1^{er} projet comme il est planifié dans les documents pédagogiques de 3AS : « textes et documents d'Histoire ».

Cela nous montre bien que les enseignants n'accordent pas un intérêt au projet 04 qui comporte plusieurs textes littéraires appartenant à des écrivains français ils préfèrent le placer vers la fin ce qui l'empêche d'être bien exploité et aussi, vers la fin de l'année les apprenants désertent les classes.

Question n°4 : Utilisez-vous le manuel scolaire pour l'étude des textes de l'activité de la compréhension de l'écrit ou bien vous utilisez d'autres supports ?

La majorité s'accorde sur l'exploitation des autres supports que le manuel, il est peu utilisé, ses textes s'avèrent longs, dans un peu de temps ce qui empêche de travailler tant de choses

En quelque sorte, il n'est qu'un auxiliaire pédagogique parmi d'autres qui proposent des activités et des supports selon les objets d'étude à étudier telle était la réponse de la majorité.

Deux seuls affirment qu'ils exploitent uniquement les textes du manuel scolaire afin d'inciter les apprenants à s'en servir dans la mesure où il comporte des textes plus ou moins adorables. Cette catégorie considère que l'utilisation du manuel est indispensable pour l'apprentissage, d'autant plus qu'il est conçu par la tutelle.

Question n°5 : Quels sont les critères à prendre en compte lors du choix d'un texte littéraire ?

Un texte qui répond aux objectifs d'apprentissage et qui prend en considération le niveau des élèves et les objectifs tracés dans le programme c'était la réponse de la majorité.

Une enseignante a mis en avant le langage adéquat lors du choix des textes par rapport au niveau des élèves, le thème doit être attirant qui suscite leur intérêt, la longueur ne doit pas dépasser 280 mots pour les scientifiques et 300 mots pour les langues étrangères. Et une autre insiste sur les textes qui touchent à l'actualité et surtout riches de points de langue.

L'approche du texte littéraire varie d'un enseignant à un autre selon les compétences de tout un chacun, et les objectifs qu'il vise à atteindre. Or, les objectifs d'apprentissage liés au texte littéraire ne sont pas toujours formulés clairement cela donne donc à penser que le volet littéraire n'est pas pris en charge de manière effective et encore moins son côté culturel.

CHAPITRE II: CADRE PRATIQUE

Question n°6 : Les supports proposés dans le manuel scolaire de la 3AS, contribuent-ils à l'installation d'une compétence interculturelle chez les apprenants ?

	Oui	Non
Le nombre	10	05
Le pourcentage	66,66%	33,33%

Selon les 15 enseignants interrogés, 10 affirmaient que le manuel scolaire par les textes littéraires qu'il offre, contribue à l'installation d'une compétence interculturelle par la multiplicité des textes d'auteurs français qui laissent apparaître les aspects socioculturels des français à travers des récits se rapportant à la vie des gens en France et transmettant la situation de l'autre et de sa culture.

Cependant, 05 enseignants reconnaissent que les textes littéraires peuvent favoriser l'acquisition de cette compétence mais la réalité du terrain est autre, on n'a jamais voulu encourager l'enseignement de la culture française, et que ces textes ont pour but l'amélioration des connaissances grammaticales et le vocabulaire.

Question n°7 : Croyez-vous qu'il serait possible d'enseigner la langue française sans avoir recours à la culture française ?

	Oui	Non
Le nombre	01	14
Le pourcentage	06,66%	93,33%

La lecture de ce tableau, nous permet de constater que 14 enseignants interrogés croient au lien indissociable entre la langue et la culture. Ils affirment que la langue est un fait social et que toute langue comporte en elle la culture du peuple qui la parle. Ils insistent, par conséquent, sur le fait que l'enseignement de la culture accompagne nécessairement l'enseignement de la langue.

Une seule a estimé la possibilité de séparer la langue de la culture en le justifiant par le fait que la composante culturelle n'a pas trop d'importance par rapport à celle de la linguistique et qu'elle est difficile à enseigner parce que la langue n'est qu'un moyen de communication, comme idiome ; présentant aux apprenants la grammaire et la conjugaison.

Question n°8 : Arrivez-vous à repérer des apprentissages interculturels dans le programme proposé par le ministère ?

	Oui	Non
Le nombre	02	13
Le pourcentage	13, 33%	86, 66%

13 enseignants répondant par Non à cette question, considèrent que certes le programme est très ambitieux, on en lit parmi ses objectifs l'ouverture sur l'autre et la familiarisation avec d'autres cultures cependant les supports choisis dans le manuel, notamment les textes, sont d'accès difficile pour les apprenants qui possèdent un niveau plus ou moins faible, ce qui ne permettra pas d'atteindre les objectifs fixés.. 02 uniquement répondaient par Oui, expliquent que le manuel scolaire prend en charge ces apprentissages interculturels et cela se traduit par l'utilisation des noms, des lieux qui appartiennent à la France.

Question n°9 : Peut-on dire que le texte littéraire est un outil culturel pour une éducation à l'interculturel ?

	Oui	Non
Le nombre	01	14
Le pourcentage	06, 66%	93,33%

Presque tous les enseignants s'accordent à affirmer que le texte littéraire reste un médium culturel qui permet une éducation à l'interculturel puisqu'il dévoile les modes de vie d'une société bien déterminée et représente son idéologie. Cela révèle que ces enseignants s'intéressent à la culture véhiculée par la langue dans l'enseignement/apprentissage du FLE afin d'assurer une communication efficace et s'enrichir culturellement

C'est pourquoi cette catégorie d'enseignants cherche à ce que les textes littéraires du manuel soient multiples et riches dans le but de faciliter et de favoriser les connaissances interculturelles.

Concernant le reste des enseignants, le texte littéraire est exploité comme les autres genres des textes et à des fins purement linguistiques, une démarche interculturelle est loin d'être préconisée sur le terrain, de plus, le texte littéraire est trop compliqué dans son fond pour qu'il puisse bien être appréhendé par les apprenants.

Question n°10 : Pensez-vous que la composante interculturelle est marginalisée dans le manuel de FLE de 3ème AS ?

Toutes les réponses recueillies de la part des enseignants confirment que cette compétence est marginalisée, la preuve aucun support du manuel la comprend dans son questionnaire, de leur part les examens de BAC ne comporte aucune question qui vise l'acquisition d'une compétence littéraire. Le choix des supports l'affirme et le premier projet en est la preuve étant donné qu'il consacre beaucoup plus de place à la culture algérienne au dépens de la culture étrangère; ce qui fait que la langue française soit enseignée à travers notre culture et non pas à travers la sienne

Question n°11 : Quels sont les moyens pour développer la compétence interculturelle des apprenants du FLE ? :

Leurs réponses convergent vers l'énumération des textes littéraires dont le contenu serait riche de cette composante interculturelle et qui visent la culture étrangère, encourager les échanges, les supports audiovisuels et les documents authentiques véhiculant la culture de l'autre

Ils ont proposé aussi de revoir le contenu du manuel et de l'enrichir par des activités motivantes et des textes de thématiques variées qui touchent à des sujets d'actualité en vue de stimuler l'intérêt des apprenants. Les enseignants de même doivent encourager leurs apprenants à la lecture des romans, des journaux et des magazines, etc. Il faut les pousser à utiliser l'internet pour communiquer avec les étrangers pour s'ouvrir sur leurs cultures. Pour ce faire, une nécessité la formation à l'interculturel s'impose car ces facteurs ont un impact incontestable sur la manière d'enseigner.

Synthèse ;

Les résultats recueillis de cette enquête montrent que la majorité des enseignants interrogés ont une représentation positive de la langue française. Etant la langue du parlé algérien et la langue de travail, le français est plus utilisé dans le monde après la langue anglaise, elle est aussi le témoignage d'un mode de vie, de courants, de pensées, d'une tradition littéraire forte qui, pendant des siècles a largement domine le monde intellectuel. En ce qui concerne le texte littéraire et son potentiel de transmettre une compétence interculturelle, la majorité des enseignants enquêtés ont affirmé ce fait, cependant la réalité des terrains est autre, enseigner le texte littéraire dans le volet linguistique et non pas culturel et cela se justifie par la l'absence de cette compétence dans les manuels de FLE malgré son importance, aussi les textes littéraires sont dépourvus de la culture française c'est pourquoi ils sont enseigné selon notre culture algérienne chose qui ne

permet pas l'ouverture sur l'autre, la connaissance de son mode de vie, sa culture, son histoire et sa civilisation.

Quant à la prise en compte de la dimension culturelle par le biais du texte littéraire, les enquêtés ont répondu qu'il y est un certain décalage entre les démarches préconisées par les textes officiels et celles effectivement observées en classe de langue. concernant le manuel scolaire, il est peu visité par la plupart des enseignants, il ne représente qu'une lecture du programme parmi tant d'autre, ses textes ne sont pas riche de la culture française, une petite minorité qui s'en sert de ce manuel et le considère comme un produit rassurant, issu de la tutelle et un médiateur de savoir, un réservoir d'exercices , qui propose surtout des modèles de progression et des démarches d'apprentissage . L'enseignant le conçoit souvent comme document de référence

Enfin, les propositions avancées par les enseignants pourraient servir de modèle afin de renouveler la relation pédagogique entre enseignant et apprenant, de mettre à jour la démarche menée dans l'enseignement/apprentissage et la confronter au monde de la mondialisation pour aboutir aux objectifs assignés et aux résultats tant espérés.

CONCLUSION

Dans ce mémoire, nous avons étudié les textes littéraires du manuel de la troisième année secondaire du FLE pour vérifier s'ils permettent une acquisition d'une compétence interculturelle d'une part, et d'autre part de s'assurer sur la prise en compte de cette dimension interculturelle dans le manuel comme le présument les instructions officielles.

Pour atteindre ces objectifs nous avons d'abord analysé le manuel scolaire dans tous ses aspects et ensuite étudié les résultats de notre questionnaire.

Sur la base de l'analyse des textes littéraires présents dans le manuel, nous avons pu constater qu'ils permettent une acquisition de cette compétence, néanmoins, leur présence est minime, de plus, la plupart de ces textes sont d'une culture générale où l'enseignement/apprentissage de la culture étrangère repose essentiellement sur des réalités concrètes : historiques, géographiques, artistiques, littéraires et politiques très peu sont les références qui se rapportent aux français à leur vie et à leurs attitudes, en les présentant tout au long du manuel comme des gens pacifiques et humanistes.

Concernant la prise en compte de la compétence interculturelle dans les instructions officielles n'est pas concrétisée dans les textes du manuel, ce qui montre son inadéquation avec le programme, étant donné que les différentes activités pédagogiques telles qu'elles sont proposées et pratiquées en classe ne permettent pas de s'intéresser aux aspects culturels de la langue française et se limitent souvent sur l'analyse linguistique, structurelle et sémantique de texte, le contenu culturel des textes est marginalisé, voire écarté dans la conception des questions et des consignes pédagogiques centrées majoritairement sur les aspects linguistiques au détriment des aspects culturels.

L'analyse des textes littéraires du manuel de troisième année secondaire nous a montré qu'une exploitation très fine de ces textes permettrait d'aller vers une éducation interculturelle.

En effet, ces textes, s'ils sont bien exploités par l'enseignant se seraient le lieu privilégié qui permet l'accès à la culture de l'Autre, son mode de vie, son histoire et sa civilisation.

D'ailleurs, l'acquisition d'une compétence interculturelle nous épargne tous les malentendus pouvant nous arriver lors d'une communication avec telle ou telle personne. C'est pour cela, la mise en place d'une approche interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères est incontournable et sa négligence ne peut être qu'une preuve d'ignorance de son importance dans les interactions humaines et dans tous les rituels modernisant. Mettre en place une démarche interculturelle pour approcher le texte littéraire

dans une classe de FLE la rend effectivement « *un lieu de croisement des cultures* »⁶⁸. Elle devient un moyen de tisser et de renforcer les liens d'appartenance tout en permettant l'expression d'une réalité culturelle riche et diversifiée et en même temps l'appropriation des valeurs partagées et donc universelles. Le texte littéraire peut apparaître alors comme un outil didactique extrêmement pertinent pour construire le citoyen du monde.

Enfin, d'après tout ce que nous avons dit, nous estimons humblement avoir atteint, d'une manière globale, nos objectifs initiaux et que les résultats de l'enquête, que nous avons fait, nous ont permis de répondre à notre problématique et confirmer les hypothèses que nous avons émises au départ de notre recherche.

⁶⁸ Cuq ;2002 ; op, cit, p.159.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

I. Ouvrages théoriques

1. ALINE, Gohard-Radenkovik, et MARTINE, Abdallah-Pretceille, in : *Altérité et identité dans les littératures de langue française*, le français dans le monde, 2004
2. AMOR Séoud, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, les Éditions Didier, 1997
3. AMOSSY, Ruth, et HERSCHBRG Anne, *Stéréotype et clichés*, *Lettres et Sciences sociales* 128, Paris, Ed Armand Colin, 2005
4. ARTUNETO, B., et BOUDART, L. *Du prétexte au texte: pour une réhabilitation du texte littéraire en classe de FLE*. In : *La lingüística francesa en el nuevo milenio*, Espagne, editorial Milenio, 2002
5. BARTHES, Roland, cité par TOURSEL, Nadine, et VASSEVIERE, Jacques, *Littérature : 150 textes théoriques et critiques*, Paris, Armand colin, 1994
6. Bastide, Roger, *La socialisation de l'enfant en situation d'acculturation, carnets de l'enfance*, Paris, UNICEF, 1969
7. BENALI, Abdelkader, *L'enseignement du littéraire dans le secondaire algérien à l'ère du numérique*, Université Paris Ouest Nanterre, La Défense, 2012
8. BENAMOU, Michel, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Paris, Librairies Hachette et Larousse, 1971
9. BENTAIFOUR, Belkacem, *Didactique du texte littéraire. Choisir et exploiter un texte pour la classe*, Alger, TAHALA Editions, 2009
10. BERTHELOT, Reine, *Littératures francophones en classe de FLE. Pourquoi et comment les enseigner*, Paris, Editions d'Harmattan, 2011
11. BESSIERE, Jean, et ANDRE, Sylvie, *Multiculturalisme et identité en littérature et en art*, Paris, Harmattan, 2002
12. BOURHIS, Richard, et LEYENS, Jacques-Philippe, *Stéréotypes, discrimination et relation intergroupes*. 2^{ème} éd, Bruxelles éditions Mardaga, 1998
13. BYRAM, Michael et PLANET, Manuel, Tost, *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Allemagne, Editions du Conseil de l'Europe, 2000
14. CLANET, Claude, *L'interculturel, Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Toulouse-le Mirail, Ed. PU, 1990
15. CLAUDE, Lévi-Strauss, *L'Anthropologie structurale*, Paris, Pocket 1958

16. CLAUDE, Lévi-Strauss, *Panorama de l'ethnologie*, Diogène, Paris, Gallimard, 1953
17. CLAUDE, Lévi-Strauss, *Race et histoire*, Paris, édition Gonthier, 1961.
18. COLLES, Luc, DUFAYS, Jean-Louis et THYRION, Francine, *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Belgique, édition EME, 2006
19. CUQ, Jean-Pierre, et GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2003
20. DUFAYS, Jean-Louis, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pourquoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Belgique, Presses de l'imprimerie CIACO, 2008
21. FLYE, Saint-Marie, *La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et Sociale*, in les cahiers de l'actif, Paris, 1997
22. JONNAERT, Philippe, *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*, Bruxelles, Editions de Boeck, 2002
23. MARTINE, Abdallah-Preteille, et Porcher, Louis, *Education et communication interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. L'éducateur, 1996.
24. MARTINE, Abdallah-Preteille, *Former et éduquer en contexte hétérogène : Pour un humanisme du divers*, Paris, Economica, 2003.
25. MARTINEZ, Pierre, *La didactique des langues étrangères (Que sais-je ?)*, Liban, Point Delta, 2014
26. PEYTARD, Jean, *Littérature et classe de langue. Français langue étrangère*, France, Hatier-Crédif, 1988
27. PUREN, Christian, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, 1994
28. RENAN, Ernest, *Qu'est-ce qu'une nation ?*, in : ID. Discours et conférences, Paris, Calmann-Lévy, 1887.
29. TARIN, Reni, *Apprentissage, diversité culturelle et didactique Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*, Belgique, Ed. LABOR, 2006

II. Articles et revues

1. COURTILLON, Janine, *La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation*. In *Le Français dans le monde*, n°188. Paris, Hachette Larousse, 1984
2. CRAHAY, Marcel, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation » in *Revue française de pédagogie*, n°154, janvier-février-mars 2006, [En ligne]. URL : <http://www.rfp.revues.org/143>

3. HENRIETTE, R.M., *Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle*, Revue internationale sur le travail de la société, n°32, 2005
4. KRISTEVA, Julia, citée par BARTHES, Roland, « La théorie du texte » in : *Encyclopédie Universalis*, [En ligne]. URL : [http://www.universalis.fr/encyclopédie/la théorie du texte](http://www.universalis.fr/encyclopédie/la%20théorie%20du%20texte).
5. KRISTEVA, Julia, *Problèmes de la structuration du texte : nouvelle critique*, 1968,
6. La loi d'orientation sur l'Education Nationale n°08-4 du 23 janvier 2008, chapitre 1, art. 2
7. Le document d'accompagnement du programme 2008, chapitre I, art 4

III. Thèses et mémoires

1. MARTINE, Abdallah-Preteille, cité par AILMEN Rey-Von, *Une pédagogie interculturelle ? Pièges et défis*, Textes et documents accompagnant le cours de Diplôme d'Etudes Supérieures (DES), Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, 1992.

IV. Dictionnaires

1. CHOMSKY, Noam, cité par GALISSON, Robert, et COSTE, Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Editions Hachette, 1988
2. CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003
3. Le Petit Robert, Dictionnaire de français, France, EDIF, 2005
4. LEGENDRE, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Larousse, 1988

V. Sitographie

1. FRANC-PARLER, *L'interculturel* www.francparler.org/dossiers/interculturel.htm

ANNEXES

Annexe n°01: le questionnaire destiné aux enseignants du FLE:**Questionnaire à l'intention des enseignants du français de la troisième année
secondaire**

Dans le cadre de la réalisation d'un travail de fin d'étude pour l'obtention d'un diplôme de Master, nous vous proposons ce questionnaire qui fait l'objet d'un travail de recherche sur l'acquisition d'une compétence interculturelle par le biais des textes littéraires afin d'améliorer l'enseignement/apprentissage du FLE. Pour des fins scientifiques, nous vous prions, chers enseignants de répondre objectivement et nous vous soulignons que vos réponses seront traitées et analysées de manière anonyme et objective/

1-Veuillez répondre sur le tableau suivant:

Sexe	Femme		Homme
Période d'enseignement dans le métier	5ans	5-10ans	Plus de 10ans
Diplômes			

Question n°1 : Comment définissez-vous le statut de la langue française en Algérie?

Question n°2 : Quelle est la finalité de l'enseignement/apprentissage de FLE en Algérie ?

Question n°3 : Par quel projet commencez-vous le programme de 3AS?

Question n°4 : Utilisez-vous le manuel scolaire pour l'étude des textes de l'activité de la compréhension de l'écrit ou bien vous utilisez d'autres supports ?

Question n°5 : Quels sont les critères à prendre en compte lors du choix d'un texte littéraire ?

Question n°6 : Les supports proposés dans le manuel scolaire de la 3AS, contribuent-ils à l'installation d'une compétence interculturelle chez les apprenants ?

Oui

Non

Justifiez

Question n°7 : Croyez-vous qu'il serait possible d'enseigner la langue française sans avoir recours à la culture française ?

Oui

Non

Pourquoi?

Question n°8 : Arrivez-vous à repérer des apprentissages interculturels dans le programme proposé par le ministère ?

Oui

Non

Question n°9 : Peut-on dire que le texte littéraire est un outil culturel pour une éducation à l'interculturel ?

Oui

Non

Expliquez votre choix

Question n°10 : Pensez-vous que la composante interculturelle est marginalisée dans le manuel de FLE de 3ème AS ?

Oui

Non

Question n°11 : Quels sont les moyens pour développer la compétence interculturelle des apprenants du FLE ?

Merci pour votre précieuse collaboration

Delphine pour mémoire.

J'ai dix ans. Devant moi un homme marche sur le trottoir, au milieu d'autres hommes, avenue de la République à Aubervilliers. Il porte un sac sur l'épaule, un de ces sacs bon marché, imitation cuir dans lesquels on rangeait sa gamelle. Plus loin, deux policiers immobiles scrutent les visages. Ils arrêtent l'homme, fouillent son sac, sans ménagement. L'homme baisse la tête et se laisse bousculer sans réagir. Il lève maintenant les bras au ciel. L'un des policiers le palpe, ouvre la veste, soulève le chandail, puis ses mains descendent, desserrent la ceinture. Le pantalon tombe aux pieds de l'homme pétrifié. Des gens rient, d'autres baissent la tête à leur tour.

Je n'ai jamais oublié cet Algérien inconnu, pas plus que l'humiliation, l'impuissance qui nous rendaient solidaires.

J'ai onze ans. Sous nos fenêtres, un soir, un barrage de police. Deux jeunes gens en Vespa tentent d'échapper au contrôle. Une rafale arrose la façade. Les deux jeunes ne se relèveront pas. Trop mats de peau... On apprendra plus tard qu'il s'agissait d'enfants d'immigrés italiens.

J'ai douze ans. Un visage sur les murs, celui de l'innocence assassinée. Le visage d'une gosse de cinq ans, Delphine Renard, défigurée par la bombe que l'O.A.S destinait à André Malreaux. Puis Charonne, deux jours plus tard, Charonne où Suzanne Martorelle, une voisine, amie de ma mère, perdra la vie. J'étais dans la rue, le 12 février 1962, un point minuscule dans la foule venue lui rendre hommage.

Vingt années plus tard, j'ai voulu revenir sur ces émotions vives d'enfant de banlieue, me souvenir de cette peur, le soir quand ma mère nous quittait, mes sœurs et moi, pour retrouver d'énigmatiques personnages qui participaient au comité anti-OAS du quartier. Le bouquin devait s'appeler « Delphine pour mémoire ». J'ai commencé par lire tout ce qui s'était publié sur Charonne, puis, consultant les archives des journaux à la Bibliothèque Nationale, je suis tombé sur le 17 octobre 1961, le plus important massacre d'ouvriers à Paris depuis la Commune. Il m'a fallu du temps pour prendre la mesure de l'événement, l'ampleur du refoulement. « Charonne » a laissé la place à « Bonne Nouvelle », une correspondance qu'il m'aura fallu vingt années pour découvrir.

J'ai suivi dans les journaux du temps passé la litanie des morts ano-

nymes : chaque jour de ces terribles mois d'octobre et novembre 1961, à la page des faits-divers, quelques lignes non signées : « les cadavres de trois Algériens ont été repêchés au pont de Bezons. La police a ouvert une enquête. Un promeneur a découvert le corps d'un Algérien dans un taillis du bois de Vincennes »...

On leur avait ôté la vie, on effaçait leurs noms.

Et c'est en réalité à cause de cette amnésie volontaire que les premiers chapitres de « meurtres pour mémoire » se sont appelés Saïd Milache, Kaïra Guélaline, Lounès Tougourd.

A Charonne, le 8 février 1962, la police du préfet Papon n'a pas tué 9 manifestants anonymes, elle a tué Daniel Féry, Anne Godeau, Jean Pierre Bernard, Susanne Martorell, Edouard Lemarchand, Raymond Wintgens, Hippolyte Pina Fanny, Dewerpe, Maurice Pochard.

Le 17 octobre 1961, la police du préfet Papon n'a pas assassiné 100, 200 Algériens anonymes, elle a assassiné:

Bélaid Archal, pour mémoire

Achour Boussouf, pour mémoire

Fatima Bédard pour mémoire

des dizaines d'autres lignes à remplir pour rendre leur identité à chacune des victimes afin que l'oubli ne soit plus possible.

Didier Daeninckx dans *Actualité de l'Emigration*, Paris, 1987

Aubervilliers : quartier de Paris.

Charonne, Bonne Nouvelle : Stations de métro parisien.

André Malraux : écrivain et homme politique français.

OBSERVER

A partir du titre et des références du texte, pouvez-vous anticiper sur le thème et le type de texte ?

ANALYSER

- Qui parle dans ce texte ? A quoi le voyez-vous ?
- Où se passe la scène ? Relevez les indicateurs de lieu qui le montrent.
- Quels sont les temps utilisés dans le texte? Pourquoi l'auteur narre-t-il au présent dans une partie du texte et au passé dans l'autre ?
- Combien de parties distinguez-vous dans le texte? (Aidez-vous de la distribution des temps).

- Quels sont les quatre événements vécus par l'auteur quand il était enfant et qui sont liés à la guerre d'Algérie ?
- «Et c'est en réalité à cause de cette amnésie volontaire que...» Que veut justifier l'auteur ?
- De quoi l'auteur accuse les représentants de l'Etat Français ?
- Contre quoi défend-il les victimes de la répression ?
- Quelle est la véritable raison de l'assassinat des enfants d'immigrés italiens ?

FAIRE LE POINT

Le témoin d'un événement historique rapporte les faits vécus. Il peut aussi exprimer à travers son témoignage ce qu'il a ressenti et comment il a réagi par rapport aux faits. De narrateur, il devient personnage et, de ce fait, son discours n'est plus neutre. Le « je », indice de l'énonciation est explicite dans le discours développé.

EXPRESSION ECRITE

Un de vos camarades a commis une injustice ou une faute grave. Rapportez la conversation que vous avez eu avec lui à ce propos, à une tierce personne.

EXPRESSION ORALE

Que s'est-il passé, en France, le 17 octobre 1961 et le 8 février 1962 ? Faites une petite recherche documentaire à ce sujet et exposez les informations recueillies en un récit de dix à quinze minutes.

Comment reconnaître le racisme ?

- J'ai le droit de ne pas aimer tout le monde. Mais comment savoir quand ce n'est pas du racisme ?

-Un homme ne peut pas aimer absolument tout le monde, et s'il est obligé de vivre avec les gens qu'il n'a pas choisis, il pourra vivre l'enfer et leur trouver des défauts, ce qui le rapprochera du raciste. Pour justifier sa répulsion, le raciste invoque des caractéristiques physiques ; il dira : je ne peux plus supporter un tel parce qu'il a le nez busqué, ou parce qu'il a des cheveux crépus, ou les yeux bridés, etc. Voici ce que pense au fond de lui le raciste : « Peu m'importe de connaître les défauts et les qualités individuels d'une personne. Il me suffit de savoir qu'il appartient à une communauté déterminée puis le rejeter ». Il s'appuie sur des traits physiques ou psychologiques pour justifier son rejet de la personne.

- Donne moi des exemples.

- On dira que les Noirs sont « robustes mais paresseux, gourmands et mal-propres » ; on dira que les chinois sont « petits, égoïstes et cruels » ; on dira que les Arabes sont « fourbes, agressifs et traîtres », on dira « c'est du travail arabe » pour caractériser un travail bâclé ; on dira que les Turcs sont « forts et brutaux » ; on affublera les Juifs des pires défauts physiques et moraux pour tenter de justifier leurs persécutions...[...] Ce sont des sottises qu'il faut combattre.

-Comment les combattre ?

-D'abord, apprendre à respecter. Le respect est essentiel. D'ailleurs, les gens ne réclament pas qu'on les aime mais qu'on les respecte dans leur dignité d'être humain. Le respect, c'est avoir de l'égard et de la considération. C'est savoir écouter. L'étranger réclame non de l'amour et de l'amitié, mais du respect. L'amour et l'amitié peuvent naître après, quand on se connaît mieux et qu'on s'apprécie. Mais, au départ, il ne faut avoir aucun jugement décidé d'avance. Autrement dit, pas de préjugé. Or le racisme se développe grâce à des idées toutes faites sur les peuples et leur culture. Je te donne d'autres

exemples de généralisation stupides : les Ecossais sont avares, les Belges pas très malins, les Gitans voleurs, les asiatiques sournois, etc. Toute généralisation est imbécile et source d'erreur. C'est pour ça qu'il ne faut jamais dire « Les Arabes sont ceci ou cela » ; « les Français sont comme ci ou comme ça... », etc. Le raciste est celui qui généralise à partir d'un cas particulier. S'il est volé par un Arabe, il en conclura que tous les Arabes sont des voleurs. Respecter autrui, c'est avoir le souci de la justice.

- Mais on peut raconter des histoires belges sans être raciste !
- Pour pouvoir se moquer des autres, il faut savoir rire de soi-même. Sinon, on n'a pas d'humour. L'humour est une force.
- C'est quoi l'humour, c'est le rire ?
- Avoir le sens de l'humour, c'est savoir plaisanter et ne pas se prendre au sérieux. C'est faire ressortir en toute chose l'aspect qui conduit à rire ou à sourire.

Tahar BEN JELLOUN, *Le Racisme expliqué à ma fille*.

Editions du Seuil, 1998.

OBSERVER

Observez le titre du texte, le nom de l'auteur, le titre de l'ouvrage. Quelles hypothèses de sens pouvez-vous émettre ?

ANALYSER

- Quels sont les personnages en présence dans le texte ?
- Quel est le sujet de la discussion ?
- Relevez la progression dans l'explication du racisme. Par quoi l'auteur appuie-t-il chaque étape ?
- Montrez que le but du père est double : expliquer et éduquer.
- Sur quels types d'exemples s'appuie-t-il ?
- Quel type de raisonnement le père utilise-t-il dans la 3^{ème} réplique ?
- Relevez, dans la 3^{ème} réplique la définition que donne l'auteur du « raciste ».
- A quels lecteurs ce texte s'adresse-t-il ? De quoi veut-il les convaincre ?

La langue française : une part ou une tare de notre histoire.

(Cet article donne une idée des conflits linguistiques et culturels dans lesquels j'ai grandi à l'époque de la présence française en Algérie).

On n'avait jamais de vacances, sauf le jeudi après-midi. On était soit à l'école soit à la médersa. Les vacances de Noël et de Pâques étaient consacrées à rattraper le retard à la médersa. Pendant les trois mois d'été, on essayait de prendre de l'avance. On ne pouvait même pas tomber malade. Notre cheikh croyait aux qualités préventives de la foi... et nous aussi. Quand le cheikh était trop fatigué, il désignait un élève pour continuer le cours à sa place et en sa présence. Jamais la médersa n'a fermé ses portes ; même pendant la grippe asiatique, nous étions tous là, chacun fourré dans sa kacher, dans un silence où l'on n'entendait que les renflements ; c'est à cette époque-là qu'il nous dit : « Cette médersa a été ouverte par Dieu, elle ne fermera ses portes que par la volonté de Dieu ».

Nos parents ont mis deux ans pour le convaincre de nous libérer le jeudi après-midi. Nos pères avaient été contrariés par les maîtres de l'école française qui prenaient plaisir à noter sur nos bulletins scolaires, des appréciations qui ne manquaient pas de sous-entendus : surmené ; dort en classe ; peut faire beaucoup plus s'il se reposait un peu plus ; a besoin d'être surveillé en français...

Malgré cela, les arguments du cheikh étaient plus scientifiques. Soixante-quinze pour cent des élèves de la medersa étaient, dans leurs classes respectives, parmi les dix premiers; cinquante pour cent parmi les cinq premiers. La cause de tant de succès était simple : la médersa était partagée en trois niveaux, pendant que le cheikh s'occupait d'un niveau, il désignait les plus brillants pour aider les autres à faire leurs devoirs et à apprendre leurs leçons, en arabe et en français, car il avait pour devise:
« Apprenez l'arabe, il vous fera toujours honneur.
Apprenez le français vous en aurez toujours besoin.
Apprenez l'arabe vous saurez qui vous êtes.

Apprenez le français vous saurez qui ils sont.
 Apprenez l'arabe pour aller de l'avant.
 Apprenez le français pour les obliger à aller de l'arrière.
 Apprenez l'arabe malgré eux.
 Apprenez le français malgré eux, aussi ».

Nos parents voulaient s'assurer avant tout de notre réussite à l'école française, mais ils restaient impuissants face aux arguments du cheikh.

C'est ainsi que nous étions tenus à l'école par crainte de nos parents, et à la médersa par solidarité avec notre cheikh.

Slimane Benaïssa, *Les fils de l'amertume*.

Edition Plon. Extrait paru dans Le Quotidien d'Oran le 24-10-2002.

ANALYSER

- Quels sont les arguments utilisés par le cheikh?
- Quelle phrase du texte montre l'adhésion de l'auteur à la devise du cheikh?
- Quel rapport entretient la partie narrative avec l'argumentation implicite de l'auteur?
- Donne-t-elle plus de force à sa visée communicative?

FAIRE LE POINT

Dans un texte argumentatif (ou exhortatif) peut s'insérer une séquence narrative à visée explicative pour donner plus de crédibilité à l'argument.

EXPRESSION ECRITE

Rédigez un texte pour raconter les souffrances vécues par votre grand-père à cause d'une maladie dûe à la consommation de tabac, et rapportez les conseils qu'il vous a prodigués. Vous lirez ensuite le texte pour sensibiliser vos camarades contre les risques du tabagisme.

LA MAIN.

On faisait cercle autour de M. Bermutier, juge d'instruction qui donnait son avis sur l'affaire mystérieuse de Saint-Cloud. Depuis un mois, cet inexplicable crime affolait Paris. Personne n'y comprenait rien.

M. Bermutier, debout, le dos à la cheminée, parlait, assemblait les preuves, discutait les diverses opinions, mais ne concluait pas.

Plusieurs femmes s'étaient levées pour s'approcher et demeuraient debout, l'œil fixé sur la bouche rasée du magistrat d'où sortaient les paroles graves. Elles frissonnaient, vibraient, crispées par leur peur curieuse, par l'avidité et insatiable besoin d'épouvante qui hante leur âme, les torture comme une faim.

Une d'elles, plus pâle que les autres, prononça pendant un silence:

- C'est affreux. Cela touche au «surnaturel». On ne saura jamais rien.

Le magistrat se tourna vers elle:

- Oui, madame, il est probable qu'on ne saura jamais rien. Quant au mot «surnaturel» que vous venez d'employer, il n'a rien à faire ici. Nous sommes en présence d'un crime fort habilement conçu, fort habilement exécuté, si bien enveloppé de mystère que nous ne pouvons le dégager des circonstances impénétrables qui l'entourent. Mais j'ai eu, moi, autrefois, à suivre une affaire où vraiment semblait se mêler quelque chose de fantastique. Il a fallu l'abandonner, d'ailleurs, faute de moyens de l'éclaircir.

Plusieurs femmes prononcèrent en même temps, si vite que leurs voix n'en firent qu'un:

- Oh! dites-nous cela.

M. Bermutier sourit gravement, comme doit sourire un juge d'instruction. Il reprit:

- N'allez pas croire, au moins, que j'aie pu, même un instant, supposer en cette aventure quelque chose de surhumain. Je ne crois qu'aux causes normales. Mais si, au lieu d'employer le mot «surnaturel» pour exprimer ce que nous ne comprenons pas, nous nous servions simplement du mot «inexpli-

cable», cela vaudrait beaucoup mieux. En tout cas, dans l'affaire que je vais vous dire, ce sont surtout les circonstances environnantes, les circonstances préparatoires qui m'ont ému.
Enfin, voici les faits: [...]

Guy de Maupassant, *La main*, 1883

ANALYSER

- Quels sont les personnages en présence dans ce texte ? Le narrateur se trouve-t-il parmi eux ?
- La disposition avec laquelle ils apparaissent en début du texte peut-elle suggérer le rôle qu'ils vont jouer ?
- Relevez dans le texte les termes et expressions qui expriment un sentiment, une sensation.
- Relevez tous les termes qui désignent le personnage principal du texte.
- Retrouvez la structure du texte en vous appuyant sur l'emploi des temps et des pronoms personnels.
- «surnaturel»: relevez le champ lexical de ce mot.
- Que sera, selon vous, la suite du texte ? Justifiez votre réponse.

FAIRE LE POINT

Dans un récit-cadre s'insère un autre récit à l'intérieur duquel on trouve une autre histoire – récit enchâssé ou emboîté - racontée par un narrateur relais. Ce récit dans le récit constitue parfois un enseignement ou une source de réflexion pour ceux à qui ils sont racontés, à chaque niveau du récit.

EXPRESSION ECRITE

Rédigez le début d'une nouvelle dont vous serez le(la) narrateur(trice) et dans laquelle vous annoncerez un phénomène surnaturel ; parmi les personnages, vous mettrez au premier plan celui qui prendra votre relais.

LA MAIN.(suite)

[.....] J'étais alors juge d'instruction à Ajaccio, une petite ville blanche, couchée au bord d'un admirable golfe qu'entourent partout de hautes montagnes.

Ce que j'avais surtout à poursuivre là-bas, c'étaient les affaires de vendetta. Il y en a de superbes, de dramatiques au possible, de féroces, d'héroïques. Nous retrouvons là les plus beaux sujets de vengeance qu'on puisse rêver, les haines séculaires, apaisées un moment, jamais éteintes, les ruses abominables, les assassinats devenant des massacres et presque des actions glorieuses. Depuis deux ans, je n'entendais parler que du prix du sang, que de ce terrible préjugé corse qui force à venger toute injure sur la personne qui l'a faite, sur ses descendants et ses proches. J'avais vu égorger des vieillards, des enfants, des cousins, j'avais la tête pleine de ces histoires.

Or, j'appris un jour qu'un Anglais venait de louer pour plusieurs années une petite villa au fond du golfe. Il avait amené avec lui un domestique français, pris à Marseille en passant.

Bientôt tout le monde s'occupa de ce personnage singulier, qui vivait seul dans sa demeure, ne sortant que pour chasser et pour pêcher. Il ne parlait à personne, ne venait jamais à la ville, et, chaque matin, s'exerçait pendant une heure ou deux, à tirer au pistolet et à la carabine.

Des légendes se firent autour de lui. On prétendit que c'était un haut personnage fuyant sa patrie pour des raisons politiques ; puis on affirma qu'il se cachait après avoir commis un crime épouvantable. On citait même des circonstances particulièrement horribles.

Je voulus, en ma qualité de juge d'instruction, prendre quelques renseignements sur cet homme ; mais il me fut impossible de ne rien apprendre. Il se faisait appeler sir John Rowell.

Je me contentai donc de le surveiller de près ; mais on ne me signalait, en réalité, rien de suspect à son égard.

Cependant, comme les rumeurs sur son compte continuaient, grossissaient, devenaient générales, je résolus d'essayer de voir moi-même cet étranger, et je me mis à chasser régulièrement dans les environs de sa propriété.

J'attendis longtemps une occasion. Elle se présenta enfin sous la forme d'une perdrix que je tirai et que je tuai devant le nez de l'Anglais. Mon chien me la rapporta ; mais, prenant aussitôt le gibier, j'allai m'excuser de mon inconvenance et prier sir John Rowell d'accepter l'oiseau mort.

C'était un grand homme à cheveux rouges, à barbe rouge, très haut, très large, une sorte d'hercule placide et poli. Il n'avait rien de la raideur dite britannique et il me remercia vivement de ma délicatesse en un français accentué d'outre-Manche. Au bout d'un mois, nous avons causé ensemble cinq ou six fois.

Un soir enfin, comme je passais devant sa porte, je l'aperçus qui fumait sa pipe, à cheval sur une chaise, dans son jardin. Je le saluai, et il m'invita à entrer pour boire un verre de bière. Je ne me le fis pas répéter.

Il me reçut avec toute la méticuleuse courtoisie anglaise, parla avec éloge de la France, de la Corse, déclara qu'il aimait beaucoup *cette pays, cette rivage*.

Alors je lui posai, avec de grandes précautions et sous la forme d'un intérêt très vif, quelques questions sur sa vie, sur ses projets. Il répondit sans embarras, me raconta qu'il avait beaucoup voyagé, en Afrique, dans les Indes, en Amérique. Il ajouta en riant:

- J'avé eu bôcoup d'aventures, oh! yes. [...]

Guy de Maupassant, *La main*, 1883

ANALYSER

- Qui est le narrateur dans ce nouvel extrait de la nouvelle ? Justifiez votre réponse. Par quel pronom personnel se désigne-t-il ?
- Comparez les informations données sur l'Anglais par les habitants d'Ajaccio à celles données par le juge d'instruction. En quoi diffèrent-elles ?
- Relevez les expressions (p. 172) qui expliquent la différence d'appréciation entre le narrateur et le reste de la population.
- Comment «l'étrange» est-il introduit dans le texte ?

FAIRE LE POINT

Le récit fantastique est le plus souvent fait à la 1^{ère} personne par un narrateur digne de foi qui peut être témoin ou acteur du drame.

Des événements irrationnels perturbent progressivement le cadre réaliste du récit. Ils provoquent de nombreuses incertitudes dans l'esprit du narrateur et du lecteur, ce qui est le propre du fantastique.

EXPRESSION ECRITE

1- Rédigez un paragraphe qui terminera ce texte et dans lequel le narrateur interviendra (comme dans le début de l'extrait précédent) pour décrire l'atmosphère et les lieux dans lesquels se passe cet échange entre les deux personnages.

2- Continuez la rédaction de la nouvelle, entamée précédemment, (p. 171) en cédant la narration au personnage-relais qui entamera la description des lieux, et de l'atmosphère qui y règne, de l'ambiance, etc., pour annoncer le fantastique.

LA MAIN.(suite)

[...] Puis je me remis à parler chasse, et il me donna des détails les plus curieux sur la chasse à l'hippopotame, au tigre, à l'éléphant et même la chasse au gorille.

Je dis:

- Tous ces animaux sont redoutables.

Il sourit:

- *Oh! nô, le plus mauvais c'était l'homme.*

Il se mit à rire tout à fait, d'un bon rire de gros Anglais content:

- *J'avé beaucoup chassé l'homme aussi.*

Puis il parla d'armes, et il m'offrit d'entrer chez lui pour me montrer des fusils de divers systèmes.

Son salon était tendu de noir, de soie noire brodée d'or. De grandes fleurs jaunes couraient sur l'étoffe sombre, brillaient comme du feu.

Il annonça:

- *C'était une drap japonaise.*

Mais, au milieu du plus large panneau, une chose étrange me tira l'œil. Sur un carré de velours rouge, un objet noir se détachait. Je m'approchai: c'était une main, une main d'homme. Non pas une main de squelette, blanche et propre, mais une main noire desséchée, avec les ongles jaunes, les muscles à nu et des traces de sang ancien, de sang pareil à une crasse, sur les os coupés net, comme d'un coup de hache, vers le milieu de l'avant bras.

Autour du poignet, une énorme chaîne de fer, rivée, soudée à ce membre malpropre, l'attachait au mur par un anneau assez fort pour tenir un éléphant en laisse.

Je demandai:

- Qu'est-ce que cela?

L'Anglais répondit tranquillement:

- *C'était ma meilleur ennemi. Il vené d'Amérique. Il avé été fendu avec le sabre et arraché la peau avec une caillou coupante, et séché dans le soleil pendant huit jours. Aoh, très bonne pour moi, cette.*

Je touchai ce débris humain qui avait dû appartenir à un colosse. Les doigts, démesurément longs, étaient attachés par des tendons énormes que retenaient des lanières de peau par places. Cette main était affreuse à voir, écorchée ainsi, elle faisait penser naturellement à quelque vengeance de sauvage.

Je dis:

- Cet homme devait être très fort.

L'Anglais prononça avec douceur:

- *Aoh yes; mais je été plus fort que lui. J'avé mis cette chaîne pour le tenir.*

Je crus qu'il plaisantait. Je dis:

- Cette chaîne maintenant est bien inutile, la main ne se sauvera pas.

Sir John Rowell reprit gravement:

- *Elle voulué toujours s'en aller. Cette chaîne été nécessaire.*

D'un coup d'œil rapide j'interrogeai son visage, me demandant:

- Est-ce un fou, ou un mauvais plaisant?

Mais la figure demeurait impénétrable, tranquille et bienveillante. Je parlai d'autre chose et j'admirai les fusils.

Je remarquai cependant que trois revolvers chargés étaient posés sur les meubles, comme si cet homme eût vécu dans la crainte constante d'une attaque.

Je revins plusieurs fois chez lui. Puis je n'y allai plus. On s'était accoutumé à sa présence; il était devenu indifférent à tous. [...]

Guy de Maupassant, *La main*, 1883

ANALYSER

- Qui sont les personnages en présence dans ce texte ? Que font-ils ?
- Relevez les passages descriptifs. A quoi servent-ils ? Quel rôle jouent-ils dans l'histoire ?
- Quel est l'élément déterminant dans le déroulement de l'histoire ? Quelle place occupe-t-il dans le décor du salon ?
- Le narrateur qualifie cette « chose » d'étrange. En quoi l'est-elle dans le passage qui suit ?

- Quelle sensation provoque chez le lecteur la description de cette main ?
- Comparez l'attitude du narrateur à celle de l'Anglais face à cette main. Qu'en déduisez-vous ?
- En étudiant l'ensemble des répliques de l'Anglais, quelles hypothèses pouvez-vous formuler sur l'homme dont on ne connaît que la main ?
- Par quels objets le regard de l'auteur est-il encore frappé ?
- La visite chez l'Anglais a-t-elle permis au narrateur de se faire une idée précise du personnage ? Quel est le passage qui le montre ?
- Pourquoi, d'après vous, les gens (et le narrateur) ne s'intéressent-ils plus à l'Anglais ?

FAIRE LE POINT

Le narrateur-relais, par la description des lieux, des objets, etc, met en place le cadre dans lequel se manifestera un fait étrange et prépare le lecteur à le vivre avec lui.

EXPRESSION ORALE

Vous êtes arrivé dans un lieu familier et vous avez eu l'impression de ne pas le reconnaître. Cette vision a été l'annonce d'un phénomène étrange dont vous avez été témoin. Racontez à vos camarades cette expérience en mettant en relief les indices annonciateurs de ce phénomène.

LA MAIN.(suite et fin)

[...] Une année entière s'écoula. Or, un matin, vers la fin de novembre, mon domestique me réveilla en m'annonçant que sir John Rowell avait été assassiné dans la nuit.

Une demi-heure plus tard, je pénétrai dans la maison de l'Anglais avec le commissaire central et le capitaine de gendarmerie. Le valet, éperdu et désespéré, pleurait devant la porte. Je soupçonnai d'abord cet homme, mais il était innocent.

On ne put jamais trouver le coupable.

En entrant dans le salon de sir John, j'aperçus du premier coup d'œil le cadavre étendu sur le dos, au milieu de la pièce.

Le gilet était déchiré, une manche arrachée pendait, tout annonçait qu'une lutte terrible avait eu lieu.

L'Anglais était mort étranglé! Sa figure noire et gonflée, effrayante, semblait exprimer une épouvante abominable; il tenait entre ses dents serrées quelque chose; et le cou, percé de cinq trous qu'on aurait dit faits avec des pointes de fer, était couvert de sang.

Un médecin nous rejoignit. Il examina longtemps les traces des doigts dans la chair et prononça ces étranges paroles:

- On dirait qu'il a été étranglé par un squelette.

Un frisson me passa dans le dos, et je jetai les yeux sur le mur, à la place où j'avais vu jadis l'horrible main d'écorché. Elle n'y était plus. La chaîne, brisée, pendait.

Alors je me baissai vers le mort, et je trouvai dans sa bouche crispée un des doigts de cette main disparue, coupé ou plutôt scié par les dents juste à la deuxième phalange.

Puis on procéda aux constatations. On ne découvrit rien. Aucune porte n'avait été forcée, aucune fenêtre, aucun meuble. Les deux chiens de garde ne s'étaient pas réveillés.

Voici, en quelques mots, la déposition du domestique :

Depuis un mois, son maître semblait agité. Il avait reçu beaucoup de lettres, brûlées au fur et à mesure.

Souvent, prenant une cravache, dans une colère qui semblait de démence, il avait frappé avec fureur cette main séchée, scellée au mur et enlevée, on ne sait comment, à l'heure même du crime.

Il se couchait fort tard et s'enfermait avec soin. Il avait toujours des armes à portée de bras. Souvent, la nuit, il parlait haut, comme s'il se fût querrellé avec quelqu'un.

Cette nuit-là, par hasard, il n'avait fait aucun bruit, et c'est seulement en venant ouvrir les fenêtres que le serviteur avait trouvé sir John assassiné. Il ne soupçonnait personne.

Je communiquai ce que je savais du mort aux magistrats et aux officiers de la force publique, et on fit dans toute l'île une enquête minutieuse. On ne découvrit rien.

Or, une nuit, trois mois après le crime, j'eus un affreux cauchemar. Il me sembla que je voyais la main, l'horrible main, courir comme un scorpion ou comme une araignée le long de mes rideaux et de mes murs. Trois fois, je me réveillai, trois fois je me rendormis, trois fois je revis le hideux débris galoper autour de ma chambre en remuant les doigts comme des pattes.

Le lendemain, on me l'apporta, trouvé dans le cimetière, sur la tombe de sir John Rowell, enterré là; car on n'avait pu découvrir sa famille. L'index manquait.

Voilà, mesdames, mon histoire. Je ne sais rien de plus.

Les femmes, éperdues, étaient pâles, frissonnantes. Une d'elles s'écria:

- Mais ce n'est pas un dénouement cela, ni une explication! Nous n'allons pas dormir si vous ne nous dites pas ce qui s'était passé, selon vous.

Le magistrat sourit avec sévérité:

- Oh! moi, mesdames, je vais gêner, certes, vos rêves terribles. Je pense tout simplement que le légitime propriétaire de la main n'était pas mort, qu'il est venu la chercher avec celle qui lui restait. Mais je n'ai pu savoir comment il a fait, par exemple. C'est là une sorte de vendetta.

Une des femmes murmura:

- Non, ça ne doit pas être ainsi.

Et le juge d'instruction, souriant toujours, conclut:

- Je vous avais bien dit que mon explication ne vous irait pas.

Guy de Maupassant, *La main*.

Texte publié dans *Le Gaulois* du 23 décembre 1883,
puis publié dans le recueil *Contes du jour et de la nuit*.

ANALYSER

- Que révèle l'examen du corps de l'Anglais ?
- « On dirait qu'il a été étranglé par un squelette ». Est-ce une affirmation ou une hypothèse ? Pourquoi ?
- Le narrateur s'attendait-il à une fin aussi tragique de l'Anglais ?
- Relevez le passage où le narrateur exprime l'étrangeté de l'événement.
- Quelle explication fournit-il à ce sujet ? Est-elle rationnelle ?
- A quelle autre partie de la nouvelle ce texte renvoie-t-il ? Justifiez votre réponse par des éléments du texte.

FAIRE LE POINT

La situation finale maintient le lecteur dans l'indécision et lui donne le choix entre une interprétation naturelle ou surnaturelle du phénomène ou du fait. Le dénouement ne recherche pas d'« effet de chute » : il n'y a pas de révélation finale ou d'élucidation de l'énigme comme dans le roman policier.

Les certitudes du personnage sont ébranlées et il reste durablement perturbé par son expérience.

EXPRESSION ECRITE

Rédigez la fin d'une nouvelle fantastique pour laisser le lecteur dans l'indécision quant à l'explication du fait raconté, (vous annoncez, brièvement dans un « chapeau », le fait surnaturel en question).

Résumé :

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français, le texte littéraire joue un rôle important dans l'acquisition de la compétence interculturelle dans la mesure où il reflète l'histoire, la culture et la civilisation de la société à laquelle il renvoie, il semble être un terrain fluctuant dans lequel l'apprenant est conduit souvent à mobiliser ses ressources cognitives pour s'ouvrir à de nouvelles frontières culturelles, représentationnelles et identitaires. Une nouvelle dimension symbolique en interaction avec l'Autre s'impose, impliquant une nouvelle reconfiguration identitaire. Dans cette perspective, notre mémoire se veut un travail descriptif analytique qui met en lumière certains signifiés culturels que sous-entendent le manuel scolaire de la 3ème année secondaire via les pratiques de classe et la contribution des enseignants.

Mots clés :

Langue, culture, compétence interculturelle, manuel scolaire de FLE, texte littéraire

ملخص:

في إطار تعليم وتعلم اللغات الأجنبية يعتبر النص الأدبي أساسيا في اكتساب الكفاءة الثقافية وذلك لعكسه لتاريخ لحضارة ولثقافة المجتمع الذي نشأ فيه مما يؤدي بالمتعلم إلى تعبئة موارده المعرفية للتفتح على حدود ثقافية وتصورية وهويات جديدة و من هذا يأتي موضوع هذه الدراسة للتساؤل حول دور وأهمية الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي في اكتساب الكفاءة الثقافية في مجال تعليم وتعلم اللغة الفرنسية في الجزائر نظرا لأهميتها في الوقت الراهن وفي عالم التكنولوجيا والاتصالات

الكلمات المفتاحية:

اللغة-الثقافة- الكفاءة الثقافية- الكتاب المدرسي- النص الأدبي

Abstract:

In the domain of teaching and learning of a foreign language, literary texts seems to be a fluctuating field in which the learner is often leads to mobilize cognitive resources to open up new cultural, representational and identity boundaries . A new symbolic dimension in interaction with other is required, involving a new identity reconfiguration.

From this point comes the role of this study to wonder the role of that 3rd year secondary school book to acquire the intercultural competence of French language in Algeria, due to its importance in the world communication and technology.

Key words: Language, culture, intercultural competence, secondary school book, literary text