

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université d'Oran Es-Sénia

Faculté des Lettres, des Langues et des Arts
Département des Langues Latines
Section de Français

MÉMOIRE POUR L'OBTENTION DE MAGISTER
DE FRANÇAIS

OPTION : DIDACTIQUE

**Des stratégies pour développer des compétences
interculturelles
à travers le texte littéraire : Cas de la 1^{ère} AS Lettres**

Présenté par
BOUGHAZI AKILA

Sous la direction de Mme HAMIDOU Nabila

Membres du jury

Président	: Mme Sari Fouzia
Rapporteur	: Mme Hamidou Nabila
Examineur	: M. Ghellal Abdelkader

Dédicace

L'aboutissement de toute chose n'est pas une fin en soi mais plutôt un b.a.-ba devant une réalité toujours plus grandissante, perpétuellement renouvelée, gardant ainsi en éveil notre émerveillement devant tant de choses à conquérir, à découvrir, à faire partager, en définitive à vivre.

Notre humble mémoire n'est qu'une contribution pour un challenge qu'est entrain de soulever notre éducation nationale afin de faire progresser l'apprentissage sous tous ses volets.

On se permet cependant, de dédier ce travail à ceux et celles qui ont fait qu'il soit possible.

Remerciements.

Je tiens tout particulièrement à exprimer ma sincère reconnaissance envers ma directrice de recherche Madame HAMIDOU pour ses précieux conseils, sa patience et pour l'envol qu'elle m'a permis de prendre.

Je tiens à remercier Madame SARI pour tout ce qu'elle a fait pour l'école doctorale et pour avoir accepté de présider le jury.

Je remercie Madame MOKADDEM et Monsieur GHELLAL pour avoir accepté d'être les examinateurs de mon travail.

J'exprime toute ma gratitude envers l'ensemble de mes enseignants pour leurs enseignements et leurs conseils.

Je tiens à remercier Monsieur Charles POCHARD pour ses précieux conseils.

Je remercie mes chers parents, Monsieur et Madame BOUGHAZI pour leurs encouragements.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à mon époux Monsieur ZELLAT Bachir pour son soutien tout au long de mon travail.

Sommaire

Introduction Générale	07
------------------------------------	----

Première Partie

L’interculturel, une nouvelle vision de l’enseignement/apprentissage du FLE

Introduction.....	13
-------------------	----

Chapitre I

L’intérêt d’une perspective interculturelle dans l’enseignement/apprentissage aujourd’hui

Introduction.....	14
1- L’interculturel, démarche et concept.....	14
2- La compétence culturelle, une composante essentielle de la compétence interculturelle.....	16
3- Le rôle de l’école dans la formation culturelle et interculturelle.....	19
4- Le rôle de l’enseignant.....	21
Conclusion	24

Chapitre II

La littérature, cet universel-singulier, lieu emblématique de l’interculturel

Introduction.....	26
1- Le concept d’universel-singulier.....	27
2- La littérature lieu emblématique de l’interculturel.....	29
Conclusion	31

Deuxième Partie

L'approche du texte littéraire en classe de 1^{ère} AS.

Introduction.....	33
-------------------	----

Chapitre I

L'approche du texte littéraire en classe de 1AS. Réalité sur le terrain.

1- L'observation de classe	34
----------------------------------	----

Chapitre II

L'approche du texte littéraire dans une visée interculturelle

1- Analyse des textes littéraires du chapitre 5.....	44
2- Analyse de première lecture.....	45
3- Analyse dans une visée interculturelle.....	49
4- Conclusion.....	62

Troisième Partie

La classe de langue, lieu emblématique pour l'interculturel.

Introduction.....	64
-------------------	----

Chapitre I

Attitudes des enseignants par rapport à la compétence interculturelle

Introduction.....	.65
1- Enquête auprès de enseignants.....	70
2- Analyses des réponses des enseignants.....	86
3- Conclusion.....	90

Chapitre II

Les représentations qu'ont les élèves de la langue française et de sa culture

1- Introduction.....	92
2- Enquête auprès des élèves.....	93
3- Analyse des données.....	100
4- Conclusion.....	104
Conclusion Générale.....	105
Bibliographie et Sitographie.....	114

Introduction

Avec plus de 8000 langues et dialectes parlés aujourd'hui dans le monde, les contacts linguistiques seraient plus fréquents et de nature très diverses. On serait donc de plus en plus confrontés à la diversité culturelle et langagière.

La mondialisation des marchés économiques et le flux croissant de populations, amènent de plus en plus les individus à communiquer à l'échelle planétaire, à rencontrer, échanger, vivre et travailler avec des interlocuteurs issus de contextes linguistiques et socioculturels extrêmement variés. Face à un tel défi, l'enjeu serait donc de savoir gérer cette abondance et cette mixité.

Cet état de choses appelle de nouveaux paradigmes, et nous amène à penser à une construction à même de favoriser les rapports entre les individus. Une construction qui aiderait à gérer une altérité exponentielle que connaît un monde de plus en plus globalisé : Le dialogue interculturel, qui est devenu une condition *sine qua non* des échanges entre les peuples et un élément incontournable du rapprochement entre les civilisations et les cultures.

Face à un contexte scolaire en pleine mutation, il nous paraît important aujourd'hui, d'initier l'apprenant à une meilleure perception et compréhension de cette altérité et redonner à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère une place prépondérante pour une ouverture culturelle et une éducation à l'interculturel.

Apprendre une langue étrangère et à fortiori plusieurs langues étrangères, permettrait à l'apprenant d'élargir son horizon d'échange personnel et professionnel afin de tisser des relations positives avec des interlocuteurs étrangers pour mieux cerner ce profond bouleversement culturel et identitaire que connaît le monde aujourd'hui. En effet, le monde s'élargit, les frontières disparaissent et l'apprenant d'aujourd'hui, serait amené à travailler à côtoyer ou à vivre avec des personnes de différents horizons culturels, des personnes de nationalités diverses où les cultures auront sans doute, un rôle à jouer dans la communication.

Plus qu'un dialogue des cultures ou connaissance de ces cultures, c'est à une reconnaissance de ses propres valeurs et de son patrimoine culturel que l'apprenant doit être initié. D'autant plus qu'aujourd'hui : *« la mondialisation s'accroît, et, en même temps, la conscience de proximité, l'appartenance à un lieu, connaissent une reviviscence. La diffusion des langues se situe aujourd'hui exactement à ce carrefour : désir de parcourir la planète, de se l'approprier, désir simultané de renforcer ses enracinements et de prendre en main sa propre histoire. »*¹.

Nous pensons que c'est à l'école de contribuer à ce projet et de préparer l'apprenant à devenir citoyen du monde.

Cet apprenant aura besoin d'une pédagogie ouverte sur le monde contemporain et les autres cultures, une pédagogie qui puisse le conduire vers l'idée d'un patrimoine mondial pluriel qui favorise l'ouverture et la tolérance dans un monde de plus en plus conscient de son interdépendance. Grâce à cette pédagogie d'ouverture, l'apprenant abordera le monde de demain avec une volonté incontestable de ratifier une culture de paix et de dialogue pour briser les murs qui entravent la connaissance et le respect de l'Autre, abolissant ainsi la xénophobie, l'intolérance et le racisme.

Certes, qu'en ce qui nous concerne, l'interculturel s'inscrit dans une conception de l'apprentissage du Français Langue Etrangère, mais il n'est pas réduit à une période restreinte de la vie de l'apprenant, ses études secondaires ou universitaires, c'est le cursus de toute une vie, un mode de vie en soi.

Il convient de dire que l'interculturel serait pour l'apprenant une manière de se conduire et de vivre la mondialisation. C'est un concept qui se vit plus qu'il ne se décrit, s'adopte plus qu'il ne s'apprend.

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères, serait, à notre sens, une nécessité pour que les apprenants d'aujourd'hui puissent maîtriser les enjeux contemporains, la mondialisation et ses effets. C'est de leur offrir le maximum de chances d'acquérir une culture planétaire qui refuse la globalisation sans maintenir le respect des différences, qui rejette l'Autre.

Ainsi, l'apprentissage des langues peut être considéré comme un enrichissement d'une société pour promouvoir les valeurs du citoyen du monde. Dans un contexte

¹ L.Porcher, 1995. Le français langue étrangère, Éd. Hachette/Education, Paris. P. 77.

interculturel, la mission éducative devra considérer la composante culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE et allier les deux aspects de la langue, l'aspect linguistique et l'aspect culturel pour redonner à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères pertinence et efficacité. Car apprendre une langue étrangère dans un objectif culturel, permettrait à l'apprenant de découvrir une culture nouvelle, avec des modes de vivre nouveaux, et des façons de penser différentes. C'est l'aider à entrer dans la diversité qui assure entre autres le progrès dans la connaissance et connaître une logique nouvelle pour pouvoir interpréter un système de valeurs et de références autre que le sien, afin de s'enrichir intellectuellement pour une meilleure insertion dans le monde.

Si nous admettons que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, permettrait de sensibiliser l'apprenant à une culture nouvelle, alors nous percevons clairement le rôle que peut jouer l'enseignement de toute langue et son apprentissage dans la formation d'un intermédiaire culturel.

Faire de l'apprenant « un passeur culturel », tel est, à notre sens, l'objectif premier d'un enseignant de langue étrangère.

Comment le faire ? Quelles méthodes utiliser ? De quels outils doit-on se servir ? Et à quels supports doit-on recourir ? Telles sont les premières questions que nous nous sommes posées. Les réponses sont multiples et variées.

Cependant, dans notre recherche qui est centrée sur l'école publique, notre choix a porté sur le texte littéraire comme outil/support d'apprentissage de la langue dans une perspective interculturelle et comme une voie à emprunter pour vivre l'altérité et découvrir la culture de l'Autre. Une culture dans toute sa dimension universelle qui ne saurait se limiter à l'art, mais aussi sur son inscription sociologique. En effet, la littérature nous confronterait à des modèles différents de la réalité humaine, privilégiant ainsi une vision tout aussi singulière qu'universelle. La littérature autoriserait une telle approche, car elle s'attache à décrire en finesse les contextes dans lesquels se développent des relations interpersonnelles, où se jouent les prises de position esthétiques et idéologiques.

Enseigner la littérature en classe de FLE aurait une visée interculturelle du moment que le texte littéraire servira d'ouverture culturelle qui permettrait à l'apprenant de vivre une expérience de l'altérité et de découvrir d'autres pratiques culturelles. Simone DE BEAUVOIR voyait déjà que « *c'est à travers la littérature qu'on apprend mieux un pays étranger.* »², et par là même sa culture.

Utiliser le texte littéraire dans une classe de langue, permettrait à ce dernier, à notre sens, de gagner une place plus cohérente et des fonctions plus opératoires dans la formation culturelle de l'apprenant, lui permettant ainsi d'agir de façon constante à établir un pont et un dialogue ouvert avec l'Autre car la littérature pourrait ouvrir sur une vérité de l'Autre. Elle serait donc cette découverte de l'altérité, comme dirait Proust : « *L'art permet de voir l'univers avec les yeux d'un autre* »³.

La littérature reste l'un des moyens les plus efficaces de réfléchir sur les hommes et sur le monde, lorsqu'elle est métissée, comme c'est le cas pour la littérature francophone, elle représente un objet culturel irremplaçable symbolisant l'échange et le partage. « *La littérature est le lieu de croisement des cultures et l'espace privilégié de l'interculturel.* »⁴.

Nous pensons qu'une approche des textes littéraires francophones pourrait faciliter aux enseignants l'atteinte de l'objectif, tel que nous l'avons décrit. La découverte d'œuvres écrites en français, issues d'identités culturelles d'ailleurs, permettrait à l'élève dont le français est langue étrangère, d'élargir et d'enrichir son patrimoine linguistique et culturel, de relativiser ses points de vue et à prendre davantage conscience de l'existence d'un univers culturel derrière les contenus linguistiques qui se présente à lui afin d'aller à la rencontre de l'Autre pour mieux se découvrir lui-même. « *La francophonie constitue un champ nouveau et actuel pour l'enseignement du Français. L'apparition de « textes » Français issus d'identités culturelles américaine, africaine et arabe, est un phénomène récent auquel il serait dommage de ne pas s'ouvrir (...)* »⁵

² www.ressources-cla.univ-fcomte.fr. Consulté le 19/12/2009.

³ www.Quotez.Net/french/Marcel_Proust.htm.

⁴ J-P. CUQ, Dictionnaire de didactique du FLE/FLS. P.159

⁵ M. LITS. 1994. « Approche interculturelle et identité narrative », *étude de linguistique appliquée*, n°93, p 27, cité par A SEOUD, 1997. In *pour une didactique de la littérature*, Ed. Didier, Paris, p.151.

Nous partons de l'hypothèse que le caractère polysémique du texte littéraire permet une pluralité d'interprétations et une multitude de représentations qui placeraient l'apprenant devant des visions autres qui sont tout autant de grilles de lectures, de représentations, de traductions du monde différentes. Le texte littéraire reste donc un point de rencontre d'une diversité d'esprits sans limites, qui respecte les identités et reconnaît le contexte culturel qui soutient chaque langue. La littérature représentée par toutes ces identités culturelles propres à chaque individu traduit un large éventail de différences dans la manière d'appréhender le monde.

Il est nécessaire de montrer l'objectif majeur de cette recherche, qui vise bien entendu à montrer comment le travail du texte littéraire en classe, peut amener l'apprenant à développer des compétences interculturelles et devenir ce passeur culturel. Il serait question de voir comment la dimension interculturelle est prise en charge par les enseignants de langue au sein de leurs classes, comment elle est prise en charge par le programme officiel, dans le manuel de la 1^{ère} AS, il s'agira surtout de voir comment le travail intellectuel portant sur la littérature est mis en œuvre dans l'acte d'enseigner, s'il passe par le rôle et l'usage du manuel et l'élaboration des séquences avec en amont les questions afférentes aux programmes et au référentiel du programme.

Nous tenterons de voir si l'approche du texte littéraire en classe de langue vise à développer chez l'apprenant des compétences interculturelles. Pour cela, Nous avons organisé notre travail en trois parties :

La première partie consiste à parler de la nouvelle vision que revêt aujourd'hui, l'enseignement/apprentissage des langues, à savoir : la vision interculturelle et l'importance de cette compétence pour former l'apprenant à devenir un citoyen du monde. Il serait aussi question de montrer le rôle et l'efficacité de la littérature pour développer des compétences interculturelles chez l'apprenant de 1AS. Pour cela, il nous a semblé essentiel de définir l'interculturel,

ainsi que les concepts qui lui sont rattachés afin de clarifier le sujet de notre problématique.

Dans La deuxième partie, nous parlerons d'abord, dans le 1^{er} chapitre de l'approche du texte littéraire en classe de 1^{ère} AS. Ce sera l'observation qui a été faite lors de la pré-enquête. Ensuite, Le 2^{ème} chapitre sera consacré à l'analyse des textes littéraires proposés dans le manuel de 1AS. Lors de l'analyse des textes, il nous a semblé important d'aborder la visée interculturelle, en montrant qu'une telle conception de l'apprentissage peut apporter un renouveau dans l'approche analytique du texte littéraire. La 3^{ème} partie, divisé en 2 chapitres, sera consacré à évaluer les connaissances des enseignants sur l'enseignement de la culture et voir comment ils prennent en charge la dimension interculturelle au sein de leurs classes si jamais cette dernière est abordée, ainsi qu'aux représentations des élèves concernant la langue étrangère et sa culture. Le 1^{er} chapitre sera réservé à l'analyse du questionnaire réalisé à l'intention des enseignants ainsi qu'à l'analyse des révélations d'enseignants concernant l'approche du texte littéraire.

Dans le deuxième chapitre il serait question d'analyser le questionnaire destiné aux apprenants.

Première Partie I

L'interculturel, une nouvelle vision

De L'enseignement/apprentissage du FLE

Chapitre I

L'intérêt de la perspective interculturelle dans l'enseignement aujourd'hui

Le but de ce chapitre consiste à parler de la nouvelle vision que revêt aujourd'hui, l'enseignement/apprentissage des langues, à savoir : la vision interculturelle et l'importance de cette compétence pour former l'apprenant à devenir un citoyen du monde.

1- L'interculturel, démarche et concept

L'interculturel est un concept intellectuellement complexe et moralement délicat car il mêle la pédagogie à l'idéologie, il est sujet d'enjeux et de controverses politiques, ethniques et sociales.

Aujourd'hui, il est devenu très à la mode en didactique des langues, une spécialité en soi. Des travaux se multiplient dans le domaine pour montrer l'intérêt croissant pour ce terme en raison de sa solvabilité pour un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Bien que l'adjectif « interculturel » soit issu du contexte de l'enseignement du Français pour les immigrés en France, son objectif dépasse par-delà les frontières, une simple intégration de ces immigrés dans la société française.

Le préfixe « inter » ici, signifie la mise en relation et l'interaction entre des personnes ou/des groupes de personnes. L'Interculturel implique d'importantes interrelations entre cultures différentes, un projet philosophique, se présentant comme une alternative au « choc des cultures », il se repose sur le principe fondamental que : *« les cultures sont égales en dignité et doivent être traitées comme telles dans le respect mutuel. »*⁶.

La compétence interculturelle, présuppose une connaissance et une maîtrise non seulement des faits de civilisation d'un peuple, mais aussi et surtout ses faits

⁶ J-P. Cuq, 2006, Dictionnaire de Didactique du Français langue E/S, asdifle, Clé International, P. 137

culturels, qui : « favorisent la communication, c'est-à-dire la rencontre avec l'Autre. »⁷. Chaque culture porte en elle un système de valeurs qui aide à mieux comprendre la complexité du monde. Le progrès dans la connaissance est dû entre autres, à la reconnaissance d'une diversité des cultures qui caractérise l'espèce humaine et favorise l'équilibre et l'harmonie pour une meilleure qualité de vie. Par conséquent, la reconnaissance de ces valeurs culturelles devient un facteur essentiel pour qu'une communication soit profondément cernée. « L'enjeu de la communication se situe bien souvent au-delà du verbal. »⁸.

L'interculturel ne prend sens que dans un contexte de dialogue où les échanges se multiplient, où la diversité linguistique et culturelle des langues est acceptée et préservée. C'est une tentative de dialogue et d'échange dans le respect des différences. Le respect des différences, qui est un principe de base de toute éducation. Or, ce principe du respect de l'Autre nécessite la connaissance et la compréhension de cet Autre tout en dépassant ses préjugés.

2- La compétence culturelle, une composante essentielle de la compétence interculturelle

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie a contribué jusqu'à ce jour à installer des compétences linguistiques et communicationnelles. Enseigner le FLE, demeure une prérogative typiquement linguistique (instrumentale), À coté de cela, il y'a le programme de 1^{ère} AS qui corrobore la thèse de la primauté des compétences linguistiques, si l'on peut dire, les objectifs communicationnels sont prépondérants. Il est d'ailleurs clairement établi dans les documents officiels que : « les compétences linguistiques doivent êtres travaillées en permanence, quelle que soit l'activité et la discipline. »⁹.

⁷ ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER, L., 1996, Éducation et communication Interculturelle, Paris, PUF.P. 28

⁸ Ibidem P.30

⁹ Référentiel des programmes P. 51.

C'est-à-dire, que la langue est enseignée dans un souci d'installer un objectif utilitaire l'emportant sur un objectif culturel ou civilisationnel qui reste une tâche difficile pour l'enseignant¹⁰.

Toute fois, et en raison de l'accroissement du système éducatif et des enjeux qu'il recouvre, il est de notre devoir de réfléchir à une nouvelle visée dans laquelle l'enseignement des langues devient un moyen d'ouverture à l'Autre. En effet, l'enseignement des langues présente un domaine par excellence où l'on se heurte inévitablement à la culture de l'Autre.

À cet effet, une prise de conscience des particularités de chaque culture devient de plus en plus nécessaire. Haydée Maga souligne que : « *La prise en compte de la culture dans l'enseignement des langues étrangères est indispensable, est plus que jamais une préoccupation des pédagogues et des acteurs de l'éducation.* »¹¹.

Dans les cours de langues étrangères, les apprenants n'ont pas seulement besoin de connaissances et de compétences grammaticales, car comme le souligne Myriam Denis : « *Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture* »¹².

En effet, la classe de langue présente un lieu emblématique pour connaître et comprendre une autre culture, étant donné le lien étroit entre la langue et la culture. D'ailleurs du point de vue anthropologique, langue et culture sont indissociables en didactique des langues. Ce qui amène à penser objectivement qu'envisager un enseignement d'une langue étrangère requiert certes une compétence linguistique, mais il se trouve que la bonne maîtrise des formes linguistiques ne suffit pas à la communication et la compréhension entre les individus de cultures différentes.

En effet les structures formelles d'une langue ne sont qu'un vecteur de la communication et ne représentent que la surface visible et émergente de cette

¹⁰ Voir l'analyse des réponses d'enseignants, P.69

¹¹ http://www.francpaler.org/dossiers/interculturel_former.htm#pistes consulté le 22/11/09

¹² Myriam Denis, 2000. In Dialogues et cultures n° 44, p. 62.

communication. C'est pourquoi, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, il conviendrait de tenir compte des différences de vues et des interprétations de la langue et de ce qu'elle peut éventuellement véhiculer, afin qu'il n'y ait pas de préjugés ou d'incompréhension. Car, la compréhension entre des personnes de cultures différentes n'est pas toujours chose aisée, et les contacts des cultures sont souvent un mixte subtile entre équilibre harmonieux et, conflits et tension.

Dans ce contexte la formation culturelle devient ainsi indispensable dans l'enseignement/apprentissage des langues. En effet, L'enseignement des langues présente un domaine par excellence où l'on se heurte inévitablement à ce type de formation, ainsi qu'à l'approche interculturelle.

Il faut noter aussi qu'aujourd'hui, dans les nouvelles directives, il est précisé que : *« l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel »¹³*. Il est dit aussi dans le programme que la maîtrise de la langue française est perçue aujourd'hui comme un *« atout »* pour réussir professionnellement, et la compréhension de sa culture comme *« le moyen le plus objectif pour connaître l'Autre »¹⁴*.

À partir de là, on voit très bien la position qu'occupent les instructions officielles par rapport à l'enseignement de la culture de la langue cible et par rapport à l'Autre dans une relation à l'altérité. Ceci nous amène à dire que les apprenants d'une langue étrangère, lors de leur apprentissage, devront aussi pouvoir interpréter le comportement de leurs interlocuteurs et identifier le culturel auquel ils appartiennent dans les échanges langagiers, afin d'éviter tout incident d'incompréhension.

Selon des recherches faites en sociologie et en anthropologie¹⁵, il semblerait que, dès que les cultures entrent en contact, c'est souvent le jugement de valeur qui est mis en surface chez la plupart des individus. La question du conflit des valeurs est inévitable lors d'une rencontre de différentes cultures.

¹³ Programme de langue française, p4

¹⁴ Idem

¹⁵ Sur la question de l'identité dans un contexte interculturel, certains auteurs tels que Berry, Camilleri et Selim. Abou, abordent le phénomène psychologique d'un sujet à l'égard d'un nouvel environnement en termes d'assimilation, d'adaptation et intégration ou de séparation et de marginalisation.

Des interprétations différentes, des évidences non partagées, des normes et des valeurs divergentes peuvent surgir en situation de communication entre personnes de cultures différentes, car les visions du monde s'affrontent et donc, la rencontre avec l'Autre devient la rencontre avec l'Etranger, l'étrange et peut devenir source de malaise sous peine d'exacerber les incompréhensions, voire les replis identitaires. Le risque d'être mal compris est inhérent à toute communication humaine.

C'est pourquoi, apprendre une langue, comme le montre d'ailleurs, Louis Porcher, c'est devoir : *« Percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer c'est-à-dire quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation »*¹⁶.

C'est d'avoir: *« La capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels »*¹⁷.

Ainsi, apprendre une langue étrangère ne constitue pas uniquement à conceptualiser un code pour l'interpréter, mais aussi à travers ce code, à découvrir des symboles et des métaphores pour traiter du culturel. La découverte d'une nouvelle culture différente qu'aurait véhiculée cette langue, permettrait à l'apprenant à reconnaître et à valoriser des modes de pensée différents et réfléchir ensuite à ce qui compose son patrimoine culturel, afin de développer une identité capable de s'adapter à la complexité du monde.

Les méthodes didactiques d'enseignement des langues étrangères, dites communicatives du français en particulier, sont le résultat de longs travaux de recherches. Quant aux méthodes d'enseignement de la culture étrangère, elles ne sont pas encore définies. À ce propos, M. BYRAM souligne : *« Qu'en dépit d'un large éventail de publications, il manque à l'étude de la culture un axe précis, le peu de recherches empiriques qui existe a été effectué sur une petite échelle et relève souvent de la pratique individuelle que pourrait avoir un enseignant pendant son cours. »*¹⁸

¹⁶ L. Porcher, 1988. in Études de linguistique appliquée n° 69.

¹⁷ C.E.C.R, 2001 .P. 84.

Ce qui nous amène à dire que la formation culturelle et interculturelle doit être à jamais une préoccupation des pédagogues et des acteurs de l'éducation.

2-1-Le rôle de l'école dans la formation culturelle et interculturelle

Il faut savoir que les objectifs principaux de l'école sont : éduquer et enseigner. L'enseignement relève principalement des savoirs de base à savoir apprendre à lire, écrire et compter. Quant à la notion de l'éducation, on sait qu'il n'existe pas de définition simple, univoque et universelle à une telle question, mais il semblerait qu'aujourd'hui, dans les nouveaux programmes d'enseignement se dessine une nouvelle vision. En effet, « *L'aire des relations que l'homme entretient avec ses semblables s'est considérablement étendue aujourd'hui, et le sera encore davantage demain. Le champ de la communication se diversifie de plus en plus pour englober quasiment l'ensemble de l'humanité avec comme conséquence l'extrême variété des échanges linguistiques culturels et civilisationnels qu'est appelé à assumer l'homme moderne* »¹⁹.

Cet état de fait pousse l'école et les concepteurs de programmes à revoir leurs priorités en matière d'enseignement et surtout d'éducation et voir en l'interculturalité une bonne pratique éducative en milieu scolaire. Aujourd'hui, « *la question sociale du multiculturel, entraîne la question pédagogique de l'interculturel.* »²⁰. Haydée Maga relève que la finalité éducative de l'école est désormais « *élargie à un projet humaniste à l'échelle du monde (compréhension entre les peuples, enrichissement mutuel...)* »²¹

L'école non pas comme un simple lieu de passage, mais comme un espace d'instruction et de socialisation, se doit d'être un lieu de rencontre de plusieurs mentalités voire de plusieurs cultures. Elle doit former l'apprenant à devenir un futur citoyen du monde qui, en admettant, une autre culture, tout en respectant son

¹⁸ Byram, M. 1993, *Identité sociale et dimension Européenne. La compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes.*

¹⁹ Le référentiel de programmes. P. 09

²⁰ Séoud. Amor, 1997. *Pour une didactique de la littérature.* « *Pour une démarche interculturelle* » Paris. Hatier/Didier. ch. 7 P. 149

²¹ http://www.francpaler.org/dossiers/interculturel_former.htm#pistes, consulté le 25 Mars 2010.

propre héritage culturel, va développer un esprit de tolérance et de respect pour l'Autre. Ce qui nous amène à dire que l'école a une part importante dans l'éducation de l'apprenant au-delà des enseignements, et que l'éducation ne se résume pas en une simple transmission de connaissances sur les valeurs au sein d'un établissement. Elle doit accorder de l'importance aux activités extrascolaires où ces connaissances seront appliquées dans ces véritables lieux de vie.

Certes, dans le contexte scolaire, la dimension culturelle se trouve souvent ignorée, en raison des contraintes du système éducatif, vu que l'enseignant est appelé à respecter un programme préétabli par l'institution et à se servir d'un manuel où la composante culturelle est laissée pour compte²². D'autant plus que, dans le manuel d'accompagnement on peut lire : « *Qu'il est impératif que la langue reste avant tout un outil de communication se démarquant d'une part d'une langue de spécificité, et d'autre part d'une langue à vocation terminologique.* »²³

Or, un outil de communication fait référence à une compétence de communication qui ne peut se réaliser sans une compétence socioculturelle.

Et pour ce qui est du manuel scolaire, G.BAUMGRATZ-GANGL, signale que : « *Les manuels scolaires ont eux aussi tendance à assimiler l'acquisition d'une langue étrangère à une opération de change : contre mes mots, j'échange des mots étrangers équivalents, mais qui ne m'apportent aucune signification que celle que je connais déjà, ou qui comblent une lacune de mon expérience parce que les contenus ou les situations auxquelles ils se réfèrent sont inconnues de mon environnement – conformément à une conception purement instrumentale de la langue.* »²⁴

Toutefois, il convient d'avancer, étant donné que les textes littéraires dans le manuel de français sont porteurs d'une pensée et d'une culture francophone, doivent être enseignés en accordant plus d'importance à leur aspect culturel. Autrement dit, pour enseigner dans une perspective d'ouverture, il est préconisé de revoir la façon dont l'école représente le monde et les cultures des peuples et développer chez l'apprenant les aptitudes et les valeurs indispensables pour évoluer

²² Voir l'analyse des réponses d'enseignants, concernant la composante culturelle, P. 63

²³ Le manuel d'accompagnement. p. 56.

²⁴ G.BAUMGRATZ-GANGL, 1992, Compétences transculturelles et échanges éducatifs, Hachette, Paris, P.58

dans un monde marqué par la diversité. De pouvoir revaloriser la finalité éducative de l'école et l'élargir à un projet humaniste à l'échelle du monde.

D'ailleurs l'éducation à l'ouverture et à la tolérance serait l'un des jalons d'une didactique de la pluralité, en raison des nouveaux objectifs que vise le système éducatif et des enjeux qu'il recouvre, avec l'avènement de la mondialisation. Ainsi, l'éducation à une culture de la compréhension internationale et de la coopération s'installe en vue d'instaurer une paix durable à travers le monde entier.

2-2 Le rôle de l'enseignant

L'enseignant de français aujourd'hui, doit s'inscrire dans ce vaste espace de la diversité et de la pluralité. Il serait ainsi appelé à prendre un rôle nouveau, ce qui nécessite la mise en place de nouvelles perspectives dans sa formation.

Nous pensons que la formation des enseignants à l'interculturel n'est pas prise en considération. En effet, ce genre de formation n'a pas sa place dans le cursus universitaire de l'enseignant en Algérie. D'ailleurs, il n'existe toujours pas de formation reconnue à l'enseignement de la littérature non plus. Les enseignants reconnaissent ne pas être initiés à ce genre d'intérêt²⁵. Les pratiques employées par les enseignants pour l'approche du texte littéraire relèvent d'une initiative personnelle. C'est pourquoi, l'approche du texte littéraire varie d'un enseignant à un autre selon des compétences propre à chacun.

Or, tout comme la formation pédagogique, psychopédagogique et linguistique, la formation des enseignants de langue étrangère à l'interculturel devient une exigence, voire une condition sine qua none pour une meilleure prise en charge de l'acte d'enseigner dans toute sa dimension culturelle et interculturelle.

Mais il serait nécessaire que les enseignants acquièrent eux-mêmes une compétence interculturelle. Puisqu'il est important aujourd'hui, que les apprenants acquièrent en plus des compétences linguistiques, des compétences culturelles et interculturelles, l'urgence d'élaborer tout un programme et d'établir de nouvelles stratégies d'enseignement se fait sentir de plus en plus. Même si aucune instruction

²⁵ Analyse des réponses d'enseignants. P.65

ne fait référence²⁶, il se trouve que, c'est du ressort d'une initiative personnelle que se construisent les compétences qui serviront à leur tour à provoquer chez l'apprenant un déclic, voire une remise en question.

Aujourd'hui encore, il est devenu indispensable pour un enseignant de langue étrangère de voir en l'interculturel un credo pour l'apprentissage d'une langue étrangère et l'acquisition de nouvelles valeurs afin de développer chez l'élève la faculté à s'ouvrir sur le monde et d'aller vers l'Autre. « *On vise la formation d'un citoyen ouvert aux Autres et ouvert « sur le monde* »²⁷.

Comment doit-on procéder ?

Le rôle de l'enseignant est désormais un rôle motivant qui ne se limite pas à expliquer une leçon. Les nouvelles directives exigent de l'enseignant qu'il fasse participer ses apprenants en classe. Avec l'approche actionnelle, un professeur stratégique est celui qui joue de multiples rôles. Selon Tardif l'enseignant « *doit être à la fois expert de contenu, planificateur, motivateur, modèle, médiateur culturel et entraîneur* »²⁸.

Tout enseignant qui veut plaire à ses élèves et susciter chez eux l'intérêt pour la matière qu'il enseigne, doit être capable d'enseigner tout en étant agréable. Quant à émouvoir, il n'y a qu'un pas. « *Donner à un élève le désir d'apprendre et toute méthode sera bonne!* »²⁹. De même l'enseignant doit idéalement créer une atmosphère de travail plaisante et faire preuve d'une attitude bienveillante. Cette qualité requise chez l'enseignant, tout comme celle pour être un artiste, c'est évidemment la créativité. Créativité qui se manifeste par une sensibilité à fleur de peau permettant de sentir les besoins et les attentes des apprenants. C'est à cet effet que les nouveaux programmes ont acquis une nouvelle conception pour permettre à l'enseignant de passer d'une logique d'enseignement à celle d'apprentissage. Il s'agit en fait de faire de « *l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa*

²⁶ Réponse de 68% d'enseignants interrogés sur la formation à l'interculturel.

²⁷ Caroline TESSIER, Marie Mc ANDREW, 2001, université de Montréal, in *Éducation à la citoyenneté*, p 323

²⁸ TARDIF. Jacques, 1992. Pour un enseignement stratégique, Montréal, Éd. Logiques (Écoles).

²⁹ J.J Rousseau, dans l'Emile.

formation. »³⁰, un talent pour créer du nouveau afin de ne pas ennuyer les élèves et leur permettre d'« *apprendre à apprendre* »³¹.

L'enseignant, et en particulier l'enseignant de langues étrangères, doit jouer ces rôles, à savoir celui d'animateur, de conseiller, de médiateur et de partenaire : « *C'est à lui que revient le rôle de rechercher, de gérer, d'exploiter les opportunités dont ses apprenants peuvent profiter ailleurs.* »³².

Face à un contexte social en pleine mutation et en raison des progrès que connaît le système éducatif et des enjeux qu'il recouvre, l'enseignant est obligé d'intégrer l'apprentissage de la culture à l'apprentissage de la langue en abordant la question des systèmes de valeurs, de croyance et de vision du monde. Il s'agit, aujourd'hui de socialiser l'apprenant pour le préparer à devenir un futur citoyen du monde, conscient de la diversité et respectant les cultures, c'est de : « *Former des citoyens actifs, lucides et responsables dans une société démocratique...* »³³. « *La compréhension des enjeux mondiaux et le développement d'une conscience civique transcendant les frontières nationales font maintenant partie de ce qu'on entend par une citoyenneté active et responsable.* »³⁴.

En effet, c'est pouvoir développer chez l'apprenant la capacité de se positionner critique face à une situation donnée, de se distancier, de voir et de se voir de l'extérieur, ce qui amène l'apprenant à se mettre dans une position objective et intellectuelle qui est nécessaire à toute démarche de compréhension, lui permettant de devenir un citoyen du monde et échanger des points de vue différents et d'en débattre dans le respect des Autres.

Le terme de l'éducation à l'interculturel traduit l'évolution positive des rapports entre les individus d'une même société, entre les peuples et leurs cultures, par conséquent, il traduit celle du modèle du citoyen du monde. D'ailleurs, c'est ce que stipulent les nouveaux programmes puisqu'ils « *auront pour visée principale*

³⁰ Programme de français de 1AS. P. 3.

³¹ Ibid.

³² Defays J-M., collab Deltour S., 2003, *Le français langue étrangère et seconde*, Belgique, Pierre Mardaga, P.111.

³³ CSE, 1998

³⁴ Christiane. GOHIER et Suzanne. LAURIN, 2001, *Entre culture, compétence et contenu : La formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Les Editions LOGIQUES. P. 321.

l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active ... »³⁵. La finalité de l'école demeure donc dans la formation d'un citoyen conscient de lui-même, de sa culture et celles des autres et capable de contribuer à l'évolution de son pays, car : « Chaque enfant qu'on enseigne est un homme qu'on gagne. »³⁶

Pour se faire aider dans sa démarche vers l'interculturel, l'enseignant pourra se documenter et connaître les objets à lire en s'adressant à la Fédération Internationale des Professeurs de Français, à l'ASDIFLE (Association de didactique du FLE). Pour se tenir au courant de l'état de recherches en didactique du FLE concernant la perspective interculturelle, il pourra consulter des ouvrages chez des éditeurs tels que Hatier, Clé International, Hachette, Didier....

Enfin, selon la lecture des nouveaux programmes en Algérie qui augure un enseignement de qualité aussi généreux qu'efficace, l'enseignant semble être devenu autonome face aux moyens et méthodes pour atteindre ces objectifs et affiner ses aptitudes pour un meilleur rendement scolaire. La performance des élèves est en corrélation avec ces dernières. Caillods le confirme d'ailleurs quand il écrit que « *les résultats scolaires dépendent fortement des pratiques des écoles et de celles des enseignants [...] dans leur salle de classe* »³⁷.

Cependant, comme l'affirme HADJ-DJLLOUL Mohamed, inspecteur de l'enseignement au primaire à Béchar, dans un article paru le 09 Mars 2009 au Quotidien,

« *Un programme qui marche parfaitement est un miracle. Pour réussir, les maîtres ont besoin de moyens pédagogiques et de documentation. Car, actuellement, l'effort consenti dépend du seul ressort de l'autodidaxie.* » . En effet, chaque enseignant devra s'auto former et amener ses élèves à se cultiver dans tous les domaines de la vie en vue d'un développement intégral. Car, désormais, l'action éducative en Algérie place

³⁵ Référentiel des programmes. P. 14

³⁶ Victor Hugo, cité par B.BENATTARD, 1988. *Le métier d'enseigner*, Editions Fleurus, Paris. P. 25

³⁷ www.unesco.org/iiep/newsletter/2004/janf04.pdf. Priorité aux Enseignants. Consulté le 02/05/2010

l'apprenant au centre du processus d'apprentissage et le prépare : « à un développement continu de ses compétences en lui apprenant à apprendre, à s'adapter et à réagir en toute autonomie aux différentes situations de vie. ».³⁸

³⁸ Référentiel des programmes. P. 5

Chapitre II

La littérature, cet universel-singulier, lieu emblématique de l'interculturel

Dans cette partie il est question de montrer le rôle et l'efficacité de la littérature pour développer des compétences interculturelles chez l'apprenant de 1^{ère} AS. En effet, L'approche interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères pose la littérature comme un espace culturel permettant à l'apprenant d'acquérir la langue française tout en s'ouvrant aux autres cultures. Dans l'approche communicative, l'apprenant et ses besoins sont mis au centre du processus de l'enseignement ce qui nous permet de dire que désormais, les habilités spécifiques, comme parler et écrire en langue étrangère ne suffisent plus à l'apprenant.

On envisage aujourd'hui l'intégration de l'apprenant dans le contexte linguistique et culturel de la langue cible. Ce qui autorise l'évolution du concept de « *compétence socioculturelle vers une plus large compréhension de l'existence des individus qui ont des échanges de plus en plus intenses* »³⁹, avec bien entendu, un rapport intégratif et évolutif des cultures étrangères. En effet, nous pensons, qu'enseigner et apprendre une langue étrangère, suppose, entre autres, être ouvert à l'Autre pour pouvoir faire sa connaissance. La communication interculturelle c'est ce qui favorise le développement de l'identité de l'individu, le fait réfléchir sur sa culture car, connaître l'Autre se fait à partir de soi. Comme le dit Amor Séoud « *L'intérêt de la démarche interculturelle est donc qu'elle s'accompagne d'une prise de conscience de soi, liée elle-même souvent à une remise en question de soi* »⁴⁰.

L'intérêt d'une approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues est relatif à la création d'un dialogue entre les protagonistes de la classe, à savoir, les élèves, l'enseignant et l'outil de travail, en l'occurrence le texte littéraire. Tous ces échanges, permettent un rapprochement des faits culturels

³⁹ Malika Bensekat de l'université de Mostaganem, « Cultures savantes/Cultures populaires dans le Manuel Scolaire Algérien de Français Langue Etrangère ».

⁴⁰ SEOUD.A., 1997, Pour une didactique de la littérature, Paris, Hatier/Didier, coll.LAL. p 148.

présents. De cette manière, les élèves apprennent autant les uns des autres que de leur enseignant, et peuvent comparer leur propre environnement culturel à ceux, moins familiers, auxquels l'étude des textes littéraires les initie.

Ce qui nous conduit vers une perspective d'ouverture sur la culture de l'Autre, car, la pédagogie interculturelle favorise la connaissance de soi même et de ce qui compose son patrimoine culturel tout en ouvrant sur l'Autre. En effet, la démarche interculturelle est intéressante pour découvrir l'Autre et l'accepter dans sa différence, elle l'est encore plus lorsqu'un retour sur soi et sur sa propre culture se fait pour en distinguer voire discuter les valeurs de chacun, que l'individu arrive à raisonner objectivement, un jeu de va et vient entre soi et l'Autre, un « *jeu alterné ou cumulé d'identification ou de distanciation* »⁴¹ pour rendre justement ce « soi » meilleur.

1. Le concept d'universel-singulier

Le concept d'« universel-singulier » a été forgé par Hegel, au début du XIX^{ème} siècle, pour exprimer une articulation entre une singularité propre à un individu, une particularité, et la présence de l'universalité. Une pédagogie interculturelle doit se construire sur ce concept. Selon M.ABDELLAH-PRETCEILLE et L.PORCHER ce concept prend en charge deux composantes fondamentales : « *Tout être humain est à la fois différent de moi et identique à moi* ». Freud avait déjà dit que « l'Autre », l'étranger, se trouve à l'intérieur de nous même. Autrui fait partie de mon « je », je ne peux exister que par d'autres sujets : « *l'intersubjectivité est ce qui, seule, rend possible, l'existence d'un je.* »⁴², Henri Besse disait : « *on ne peut savoir l'Autre qu'à partir de soi-même* »⁴³ Bakhtine dit que seul l'Autre peut nous voir comme nous sommes dans notre totalité grâce précisément à sa position d'extériorité par rapport à nous.

⁴¹ Henri Besse, 1993. Dans « cultiver une identité plurielle », *Le français dans le monde*, n°254. P.47.

⁴² J-P. Cuq, 2006, *Dictionnaire de Didactique du Français langue E/S*, asdifle, Clé International, P137

⁴³ H. BESSE, « Didactique et interculturelité », *Dialogues et cultures*, N°26, Sèvres, FIFP 1985, p. 139.

En définissant le concept d'universel-singulier on donne un sens à celui de l'identité, de la culture, car une telle approche laisse entendre que la culture est : « métissée, tatouée, tigrée, arlequinée ». « Le mélange est la condition ordinaire d'une culture et celle-ci se définit toujours comme une entité plurielle. »⁴⁴. L'identité aussi, est plurielle et la pluralité est présente au sein de chaque individu. Il est donc, incorrect de parler d'une culture pure ou d'une identité unique, mais plutôt d'un patrimoine humain métissé et pigmenté.

Cependant, dans l'analyse du texte littéraire, chaque lecteur a une vision propre à lui, un regard différent ou identique de celui des autres. Tous ces regards diversifiés et bariolés qui peuvent être totalement opposés ou identiques, permettent une lecture plurielle, d'autant plus que le texte littéraire est polysémique, ce qui permet à chaque apprenant d'émettre son sens, ainsi aura-t-on une autre raison de croire en la pluralité du texte littéraire. L'enseignement de la littérature autorise donc,

« Chaque élève à exprimer son opinion propre sur un phénomène qui le touche directement et qu'il perçoit de manière singulière, échangeable avec la manière singulière de chacun et des autres. Il trouve enfin la construction de savoirs communs et qui s'imposent à tous, dans les consensus de la démonstration »⁴⁵.

Dans cette optique, le texte littéraire comme étant universel et unitaire, pourrait bien être un universel-singulier. Il représente une articulation entre l'universalité et la singularité. Une dialectique s'installe donc, et le dialogue instauré entre les écrivains et les lecteurs en l'occurrence les apprenants, peut être considéré comme un lieu de rencontre où les visions diffèrent et se frottent pour qu'un dialogue s'instaure, où le commun devient singulier propre à chacun. Car les écrivains s'adressent à tout le monde et sont perçus différemment. La littérature devient alors, un dialogue constructif entre les cultures et les peuples.

⁴⁴ J-P. Cuq, 2006, Dictionnaire de Didactique du Français langue E/S, asdifle, Clé International, P. 63.

⁴⁵ ABDELLAH-PRETCEILLE et L.PORCHER, 2001. Education et communication interculturelle, éd.PUF, coll. L'Edicateur, Paris, 192 pages.

Le texte littéraire comme étant une construction ouverte, « *structure ouverte* » (U.Eco), permettrait un éventuel échange qui privilégie la médiation et le partage. Cet espace temps créé et aménagé, favorise la capacité de chacun à établir des liens entre lui-même et les autres, pour penser, symboliser et créer, car le texte littéraire est toujours une instance plurielle d'explicitation et d'interprétation.

Un texte littéraire est utilisé comme un pont entre soi et l'Autre ou les Autres, c'est l'objet d'une lecture plurielle et l'expérience d'une altérité culturelle.

Enfin, le concept d'universel-singulier permet l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère et de sa culture. Il autorise l'apprenant à participer dans le processus d'apprentissage. L'élève, en ayant recours à sa culture, ses représentations, son « *singulier* »⁴⁶ s'exprimera à sa manière, dans une situation donnée, selon ses croyances et sa vision du monde. Il ne se sentira pas « *déraciné* »⁴⁷, il y trouvera des rapports de ressemblances ou/et de différences entre sa culture et celle de la langue cible et il y découvrira diverses pratiques et valeurs culturelles. Ainsi, l'enseignant aura permis selon Dufay et Gemenne, un « *apprentissage de la lucidité et de l'esprit critique et une initiation à l'ouverture et à la tolérance* »⁴⁸.

2. La littérature lieu emblématique de l'interculturel

Le texte littéraire est un moyen pour véhiculer une tradition littéraire et culturelle. Il est un vecteur de données civilisationnelles et nous pouvons en faire un puissant outil de réflexion sur la condition humaine et un document culturel pour aborder certains faits de société. En effet,

« *Les œuvres littéraires peuvent constituer une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels dans la mesure où elles représentent des expressions langagières particulières de ces différents systèmes* »⁴⁹

⁴⁶ PORCHER L., 1995, *Le français, langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette/Education, Paris, 101pages. p69.

⁴⁷ ibidem.

⁴⁸ Duffays, J-L. et al. 1996. *Pour une lecture littéraire. Approches historique et théorique*, Propositions pour la classe de français. Bruxelles : De Boeck.

⁴⁹ COLLÈS Luc., 1994, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.

Elles, (les œuvres littéraires) nous donnent du monde, des hommes et de leurs rites, une perception particulière, fruit d'un regard singulier posé par l'auteur où le sens y est univoque. L'interprétation que les élèves sont invités à présenter/ à formuler met l'accent sur les perceptions différentes mais singulières elles aussi, selon des variantes propres à leur environnement socioculturel et leurs représentations. Toutes ces visions qui font que le texte littéraire soit universel et unitaire, s'inscrivent en une éducation interculturelle à cause de la dimension anthropologique du texte littéraire. Cette dernière constitue une voie d'accès privilégié aux modèles culturels. Le texte littéraire abordé dans une visée interculturelle rend compte d'un processus d'altérité car en situation d'apprentissage, la fonction socioculturelle de la littérature est évoquée. Il y a plusieurs lecteurs, et ces derniers appartiennent à des cultures différentes. Et,

« Une culture étrangère ne se révèle dans sa complétude et dans sa profondeur qu'au regard d'une autre culture (...) un sens se révèle dans sa profondeur pour avoir rencontré et s'être frotté à un autre sens, à un sens étranger. Entre les deux s'instaure comme un dialogue qui a raison du caractère clos et univoque, inhérent au sens et à la culture pris isolement »⁵⁰.

L'une des caractéristiques principales du texte littéraire comme le montre A.SEOUD, est « sa polysémie »⁵¹, ainsi que « sa plasticité »⁵², qui permettent une interprétation plurielle, des lectures multiples et des regards croisés. En effet, l'analyse d'un texte littéraire est en soi une recherche de sens, et parce que son sens est complexe, que le texte littéraire offre une multitude d'hypothèses et une multitude de sens. L'étude de ces textes littéraires, dans le sens où elle conserve l'identité de soi et favorise l'ouverture à l'Autre peut créer une intégration à l'universel, la littérature vue comme un formidable outil permettant de découvrir le monde.

⁵⁰ M. BAKHTINE, 1984. *Esthétique de la création verbale*, Ed. Gallimard, Paris, cité par A. SEOUD, 1997. Dans, *Pour une didactique de la littérature*, coll. LAL, Hatier-Didier, Paris, 249 Pages. pp. 140 – 141.

⁵¹ SEOUD, 1997, *Pour une didactique de la littérature*, coll. LAL, Hatier-Didier, Paris, 249 Pages. P. 45-46

⁵² BERTRAND.D. et PLOQUIN.F., 1991, Littérature : « Esthétique et pédagogie », Les enseignements de La Littérature, Actes des 7^{ème} rencontres, Les cahiers de L'ASDIFLE n°3, pp 32-39.

« Il est important de permettre aux apprenants d'une langue seconde ou étrangère de se regarder à travers le miroir de la littérature..... Il me semble que la rencontre avec soi dans la langue de l'Autre ne peut qu'aider à la construction d'une identité multiple et multilingue »⁵³.

Les textes littéraires constituent d'excellentes passerelles entre les cultures puisqu'ils sont des révélateurs privilégiés des visions du monde.

Grâce à la culture, le texte littéraire est expliqué en termes de langage, où la composante socioculturelle est mise en évidence, où le vocabulaire a son aspect culturel, puisqu'il sera adapté à l'entourage, l'environnement naturel et culturel de l'auteur pour désigner un élément qui appartient à tous les Hommes. Il y a langage, parce qu'il y a des différences entre ceux qui s'expriment. L'écrivain et le lecteur sont supposés séparés, séparés par une culture différente, par une vision différente, par une réalité différente.

Par ailleurs, la littérature, en plus d'être un produit culturel, porte en elle des valeurs morales afin de promouvoir « *l'apprentissage de l'altérité* », « *compréhension d'autrui* », « *Dialogue des cultures* ». ⁵⁴ Donc l'étude des textes littéraires concerne l'acquisition des références culturelles en vue d'accéder à la culture de l'Autre, la reconnaissance de l'Autre et par là même, la rencontre de l'Autre. Cette rencontre avec l'Autre, l'étranger permet des échanges d'idées et le contact de cultures, elle serait un atout pour un lecteur non natif. J.-F. Bourdet trouve que,

« La rencontre entre littérature en langue cible et apprentissage du lecteur étranger est encore plus impérieuse, plus riche potentiellement que celle d'un lecteur natif. Parce qu'elle pose directement la question fondamentale de l'existence de l'œuvre qui est de faire sens avec des mots, sens qui touche à la représentation du monde, à l'identité du sujet. Parce qu'elle offre au lecteur un espace de jeu, de métaphore de sa propre quête, de sa peur et de son plaisir. Parce

⁵³ MAHA TAHA, in, data0.id.st/ciel/perso/didactisation/chapitre% 202.3.pdf. Consulté le 23/09/2010.

⁵⁴ Article de A. Petit Jean, « valeurs, textes, enseignements », p.33.

qu'elle est une image de lui-même et qu'à se regarder, comme de l'extérieur, on apprend infiniment sur soi »⁵⁵.

Ainsi, l'individu se voit construire son identité, encore une fois grâce à l'Autre, grâce à la littérature qui l'amène à penser le monde avec beaucoup de tolérance.

⁵⁵ BOURDET J.-F., 1999, « Fiction, identité, apprentissage », ELA n° 115, Didier Eruption, p.p. 265-273.

Deuxième partie

L'approche du texte littéraire en classe de

1^{ère} AS

Chapitre I

L'approche du texte littéraire en classe de 1^{ère} AS. Réalité sur le terrain

Il s'agira pour nous dans ce chapitre de voir comment est approché un texte littéraire en classe de 1^{ère}AS lettres, et savoir quelles sont les démarches pédagogiques optées par les enseignants pour l'étude du discours littéraire.

1-L'observation de classe

Lors de la pré enquête qu'il nous a été donné de mener dans un premier temps, on a pu constater que très souvent, en abordant des textes littéraires les élèves sont toujours attirés par le travail sur le para texte, puis sur le repérage des mots clés qui leur permettent de comprendre les idées globales du texte. Cela permet toujours de solliciter une collaboration de leur part. Une classe de français langue étrangère vivante et dynamique, où les élèves participent, suffit souvent pour rassurer l'enseignant sur le bon déroulement de l'apprentissage et l'efficacité de son enseignement.

Néanmoins, plus nous nous enfonçons dans le texte, et plus nous nous rendons compte des silences de la part des élèves gênés par le long monologue de l'enseignant.

Nous remarquons souvent que le problème lexical se présente comme la première difficulté du fait que les apprenants ne maîtrisent pas la langue et ne lisent pas assez souvent pour enrichir leur vocabulaire. D'ailleurs, en matière de lecture, c'est toute une population qui en souffre. La lecture en Algérie demeure une tradition qui est perpétuée par l'ancienne génération. Le passé est souvent considéré comme un âge d'or, notamment en termes de pratiques culturelles, la lecture échappe d'autant moins à cette règle.

En Algérie, la lecture n'a pas un statut de culture, c'est un pays de tradition orale, dans lequel la pratique de la lecture n'a jamais joué un rôle important dans les

mécanismes de socialisation. À une époque où l'on déplore le déclin de la lecture en tant que moyen d'information dominant, lire ne va pas de soi pour les jeunes. Autant ceux de l'ancienne génération (de l'après-guerre d'indépendance et même peu après) aimaient la lecture, autant ceux d'aujourd'hui ne se sentent nullement concernés par cet aspect important de l'instruction. *«Les jeunes algériens lisent très, très peu, pour ne pas dire ne lisent pas du tout! Très peu de publications, pas de diversité»*⁵⁶. Les jeunes, eux, selon un certain nombre d'acteurs du chaînon du livre en Algérie, ont trouvé d'autres sujets d'occupation au cybercafé, où l'on peut écouter des CD et voir des films en DVD, la rapidité de l'information est la meilleure façon d'apprendre. Des lieux de plus en plus fréquentés par la nouvelle génération, détrônant de loin les espaces de lecture, sont la cause de cette baisse des pratiques de lecture et cette désaffection croissante vis-à-vis du livre comme support naturel d'accès à la connaissance. *«L'enfant algérien baigne déjà dans un univers de sons et d'images véhiculés par les nouvelles technologies de la communication....»*⁵⁷.

D'ailleurs, *« Sans vouloir faire de la caricature, il est pourtant impossible d'échapper à un constat qui est celui de la décadence que connaît la population algérienne en matière de lecture... »*⁵⁸

Cet épineux problème qui est un souci pour le développement cognitif et intellectuel de l'enfant, a constitué l'objet d'une conférence de presse célébrant la *«rentrée littéraire»* en 2009. Or, il a été annoncé lors de cette même cérémonie organisée et animée à la Bibliothèque Nationale par une pléiade d'éditeurs et autres amoureux du livre qu'un nombre important de titres de productions littéraires tous genres confondus, c'est-à-dire romans, nouvelles et essais, a été recensé. *«Une rentrée littéraire avec 200 titres littéraires, c'est positif!»*, avait affirmé M. Amine Zaoui, Directeur général de la Bibliothèque Nationale, mettant en exergue l'intérêt croissant de la lecture en Algérie, *«C'est à travers la rentrée littéraire qu'on peut créer un lectorat permanent»*.

Par ailleurs, l'évolution de la lecture n'est pas corrélée avec la massification de l'enseignement, ce qui aggrave la portée du phénomène, *« l'école algérienne n'a pas*

⁵⁶ Note de lecture, Révélation de Sofiane Hadjaj, un éditeur, Edition Barzakh.

⁵⁷ Référentiel des programmes. p.12.

⁵⁸ Résultat de recherches lors de la préparation d'un mémoire de magistère intitulé : *L'enseignement du texte littéraire par les instituteurs dans l'Algérie contemporaine*. Présenté par Benlamara Samia.

réussi à fidéliser un lectorat suffisamment stable et consistant pour motiver la création littéraire qui reste jusqu'à présent une affaire d'élite. »⁵⁹. Ce qui confirme une fois de plus qu'il n'existe aucune pédagogie pour faire aimer la lecture à l'enfant qui reste déterminé bien entendu, par des facteurs socioculturels d'une part et socioéconomiques d'autre part. Cette prise de position est consciemment choisie. Peut-être s'explique-t-elle par un préjugé provenant de notre civilisation de l'écrit, qui suppose que le vecteur normal du savoir est le livre, disqualifiant *a priori* toute forme d'enseignement oral. Ce qui pose évidemment un petit problème lorsqu'il s'agit d'enseigner précisément un savoir oral comme une langue.

Cependant, dans le programme de français de 1^{ère} AS, il est souligné qu'une compétence de lecture doit être installée chez l'apprenant et qui consiste bien sûr à « *comprendre et interpréter des discours écrits/ oraux pour les restituer sous forme de résumés* »⁶⁰.

Par ailleurs, lors de l'approche des textes littéraires dans les classes de 1^{ère} AS, certains schémas syntaxiques inhabituels qui relèvent des subtilités de la langue française telles que les figures de styles et les métaphores, et même le vocabulaire choisi, et qui peuvent être des marques culturelles propres à l'auteur, à son époque ou à ses représentations, plus ou moins marqué par son milieu et par son époque sont étrangères à l'apprenant et créent un manque de communicabilité. Cependant, il est tout à fait normal que l'apprenant se sente exclu de quelque chose dont-il ignore les références et, « *quand nous ajoutons à l'apprentissage de la lecture des références culturelles qui n'existent plus, quand nous nous appuyons sur des modèles qu'il ne connaît pas, nous n'avons pas à nous étonner que les enfants se détournent de la lecture et du livre* »⁶¹.

D'autre part, la dimension textuelle, la cohésion interne, la progression thématique et la trame textuelle ne sont pas toujours faciles à appréhender. Cela pourrait avoir pour origine une absence totale de lecture individuelle qui structure la pensée de l'apprenant et nourrit ses connaissances culturelles. « *Les élèves, lisent passivement, sans garder de traces et parfois ne cherchent même pas à comprendre. À quoi bon cet*

⁵⁹ ibidem.

⁶⁰ Programme de français 1AS, p. 7

⁶¹ Jolibert.J, Gloton.R, 1975. Le pouvoir de lire, Paris, éd Casterman, p70

effort, justement, quand on sait que l'enseignant finira par donner toutes les réponses. ⁶²».

Ne dit-on pas que la meilleure façon d'empêcher l'élève de comprendre c'est de lui expliquer⁶³. Le fait de ne pas guider la lecture de l'apprenant et de lui donner la chance pour qu'il manipule librement le texte nous semble une stratégie fort profitable pour renforcer la créativité et l'interaction des apprenants.

Au niveau pragmatique, des indices énonciatifs se révèlent très complexes, le message verbal du texte écrit est parfois très ambigu et l'intention communicative n'est pas facilement perçue, vu les différentes interprétations que pourraient faire l'apprenant à propos du texte, des interprétations erronées et des contresens. Des interprétations en rapport direct avec son vécu et son milieu culturel. De plus, la complexité réside dans le fait que les textes ne sont pas toujours à caractère argumentatif, expositif, exhortatif ou narratif. Il y a souvent une superposition de la typologie qui pose parfois un véritable problème de compréhension textuelle.

En effet, on a pu rencontrer lors de nos visites, une situation dans laquelle on a pu remarquer que dans un texte il y a eu une superposition de deux systèmes d'énonciations, une argumentation et une exhortation, ce qui a provoqué un malaise de compréhension ressenti chez les apprenants.

À la suite des séances auxquelles nous avons assisté, nous avons pu constater de prime abord que tout cela fait obstacle à la compréhension des élèves et pose de nombreux problèmes d'accès au texte. Ainsi, les difficultés de compréhension des élèves sont-elles le résultat de difficultés syntaxiques et textuelles.

Accéder au texte n'est pas simplement le lire, mais le comprendre, c'est-à-dire de « *Construire d'une part sa cohérence interne et lever à partir du global toutes les ambiguïtés locales ; c'est d'autre part construire sa cohérence externe, c'est-à-dire saisir les conditions d'appropriétés contextuelles. La compréhension est donc une activité qui exige une analyse situationnelle, relationnelle et des ajustements permanents entre le*

⁶² Révélation d'enseignants interrogés sur l'état de la lecture pendant notre enquête, 59% d'enseignants interrogés.

⁶³ Remarque faite par nous-mêmes.

donné linguistique et les connaissances que le sujet peut mobiliser pour interpréter l'ensemble »⁶⁴.

D'après les enseignants consultés, certains élèves, bien que connaissant le sens de tous les mots et des structures syntaxiques, sont bloqués devant tels ou tels énoncés en raison du manque de connaissances culturelles. Au niveau interactionnel, les cours de littérature sont souvent structurés en 3 éléments question/réponse/réaction. Ainsi, c'est toujours l'enseignant qui détient la première prise de parole en formulant une question à laquelle les élèves doivent répondre. Cependant il y a lieu de préciser que dans les nouveaux programmes, les projets didactiques sont négociés avec les élèves. Le rôle de l'enseignant dans ces conditions se limite à évaluer et canaliser les réponses, il doit agir comme médiateur et non comme dispensateur de savoir.

Dans la nouvelle démarche pédagogique, l'enseignant est tenu à : « *tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants, négocier avec les apprenants les objectifs et les moyens, agir comme médiateur et non comme dispensateur de savoir.* »⁶⁵. Cette manière de faire a des côtés positifs dans le sens où elle engage la motivation des élèves et leur permet d'avoir des repères pour répondre. Cependant, cela s'avère par moments une tâche difficile au regard du niveau qui souvent handicape les apprenants et constitue une entrave aux enjeux communicatifs. Le manque de spontanéité fait d'eux de passifs spectateurs du savoir alors qu'en principe l'apprenant doit devenir un véritable acteur producteur du savoir et non pas l'inverse. D'ailleurs, les nouveaux programmes stipulent que: « *L'apprenant impliqué dans un projet est un partenaire actif dans le processus de son apprentissage. Il « apprend à apprendre » « par une recherche personnelle »⁶⁶.*

C'est pourquoi nous avons pu constater lors de notre observation une certaine gêne qui étouffe quelque peu le désir de participer activement à la vie de classe. Lorsque le niveau des apprenants en lecture en langue étrangère devient un handicap, il entrave toute interaction entre l'enseignant et les élèves en classe.

⁶⁴ DELAMOTTE-LEGRAND R., 1991, *Problèmes d'éducation linguistique*, Thèse en vue de l'obtention du Doctorat d'Etat, Tome 3, Université de Rouen, p.p. 840-939.

⁶⁵ Programme de français. p. 3.

⁶⁶ Document d'accompagnement, p3, 4

L'interprétation du texte par l'élève fait que, le texte est repensé et intellectualisé au second degré, selon des connaissances que l'apprenant mobilise pour interpréter le texte.

Par conséquent, il serait plus judicieux pour l'enseignant, de faire attention à toute attitude qui gênerait la créativité de l'apprenant et de l'amener à se repérer dans ces interactions verbales qui peuvent être à la fois « *implicites et normatives* »⁶⁷. Les implicites, connotés par un mot, une phrase dans un contexte, sous-tendus par la culture ne sont pas toujours faciles à repérer et à expliquer. L'enseignant pourrait donc, essayer de dénoter les connotations de l'élève et profiter de ce qu'il sait, pour tenter de lui apprendre ce qu'il ne sait pas. Quand un apprenant aborde un nouvel apprentissage, il est déjà porteur de représentations, d'une vision du monde, de connaissances intellectuelles, et de capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire), propre à lui. L'action pédagogique doit s'efforcer de faire émerger tout ceci. Cependant, et selon les observations relevées pendant notre enquête, l'enseignant, se considère toujours, comme étant l'unique détenteur du savoir et par conséquent s'oublie, et souvent a tendance à imposer une interprétation des textes et ne laisse pas une place suffisante à l'expression des élèves. Lui seul représente cette source de connaissances apprises et qui détient la bonne parole. Le point de vue de l'apprenant est relégué au second plan.

Ce comportement est accentué par le niveau et l'environnement socioculturel des apprenants et des représentations qu'ils se font de la langue française.

En effet, Le statut de la langue française en Algérie n'est pas très bien défini. Il est vrai que c'est une langue étrangère, cependant, son statut d'héritage historique particulier, ne facilite pas une approche culturelle et encore moins l'approche interculturelle. L'image de l'Algérie sous la colonisation est une marque qui n'a pas pu s'effacer des esprits, elle est l'une des raisons pour lesquelles l'on réserve à l'apprentissage interculturel une portion congrue, à ce sujet D.CAUBET stipule que :

⁶⁷ DELAMOTTE-LEGRAND R., 1991, *Problèmes d'éducation linguistique*, Thèse en vue de l'obtention du Doctorat d'Etat, Tome 3, Université de Rouen, p.p. 840-939.

« Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu ; d'une part il attire le mépris officiel, il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais »⁶⁸.

Au lendemain de l'indépendance, l'état algérien, pour concrétiser cette indépendance et prouver son autonomie, prend en charge le système éducatif et l'arabise entièrement. Ainsi la langue arabe est sacralisée et devient la langue nationale en faisant fi des langues étrangères notamment le français. Cette décision a marqué l'institution algérienne qui a engendré à son tour une génération de citoyens introvertis, un peuple ayant subi le traumatisme du colonialisme et qui ne cesse de ressasser un passé glorieux opte pour une culture locale afin d'affirmer son « identité » et son « algérianité ».

Il est vrai que l'apprentissage des langues étrangères a toujours suscité des controverses, c'est pourquoi le rôle du français dans le système scolaire s'est limité en langue fonctionnelle adaptée à la résolution des problèmes que l'apprenant rencontrera dans l'enseignement des matières scientifiques et technologiques dispensées en langue arabe.

La langue arabe prend donc en charge les enseignements des matières scientifiques dans le primaire, le moyen et le secondaire. Cette politique provoque à son tour un malaise ressenti par les apprenants par rapport à une langue et une culture qui ont stigmatisé tout un peuple à l'infini. Le poids de l'humiliation et le sentiment d'impuissance, bien qu'hérités de la période coloniale, sont entretenus et même ravivés par les vicissitudes du processus d'arabisation. Cette situation a fait que l'enseignement de la langue française soit contesté, ce qui a permis au multiples réformes qu'a connu le système éducatif, à attribuer à cette langue, divers statuts. Le français en Algérie connaîtra donc plusieurs définitions, telles que langue de spécialité, langue des sciences et techniques et enfin langue étrangère privilégiée. Cette multiplicité dans les appellations donne l'image d'un certain « malaise » décrit par Morsli qui considère que ces différentes définitions expriment « *davantage un*

⁶⁸ D.CAUBET, « Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé », in Plurilinguisme alternance des langues et apprentissage en contexte plurilingue, n° 14, décembre 1998, p 122.

malaise qu'un changement conscient de perspective pédagogique »⁶⁹. Ainsi, la notion de langue instrumentale a-t-elle été introduite dans le système éducatif Algérien.

Le français devient donc une langue rébarbative, pas toujours facile à faire apprendre. Par ailleurs, la coexistence et l'usage du français à côté de l'arabe dans le contexte algérien, forme un « complexe de langue », d'où l'antagonisme « arabisants / francisants » qui a généré des complexes vis-à-vis de la langue française et de sa culture dont l'acquisition aurait représenté pour le locuteur algérien une richesse qu'il serait dommage d'ignorer. F. BOUHADIBA considère qu'il serait donc essentiel :

*« D'utiliser ce complexe comme support pour la mise en valeur et le maintien du plurilinguisme scolaire qui stimule l'esprit créatif de l'individu, permet des ouvertures vers d'autres cultures et facilite la tolérance sociale. »*⁷⁰.

L'Algérie a donc opté pour l'arabisation, mais elle ne pourra nullement se passer de la langue française. D'ailleurs Cherrad l'explique bien quand elle affirme que :

*« L'arabisation est voulue mais ne peut être totale, le français doit devenir une langue étrangère, mais il n'est pas possible de renier tout ce qu'il a apporté. »*⁷¹.

Aujourd'hui, avec l'avènement de la mondialisation la nécessité de valoriser l'apprentissage des langues étrangères semble s'imposer. En effet, on assiste aujourd'hui, à une utilisation massive des langues étrangères, le contact entre les individus est beaucoup plus intense, grâce bien sûr, aux médias et aux voyages dans une perspective de : « *Communication transnationale et transculturelle* »⁷².

« *Les langues sont certes égales en dignité* »⁷³, cependant, il existe des principes très erronés sur des questions linguistiques, qui ont permis à certaines langues de jouir

⁶⁹ Morsli, D.1990. « Expressions identitaires du sujet face aux langues : le cas de l'Algérie », Actes du colloque international, *langage et Praxis*, pp. 127-133.

⁷⁰ Bouhadiba, F., 2002. « Continuum linguistique ou alternance de codes ? », in Cahiers de Linguistique et Didactique. DAR EL GHARB.

⁷¹ Cherrad-Bencherfra, Y. 1990. *Contacts de langue et enseignement du français en Algérie*, Université de Constantine.

⁷² Baumgratz-Gangl, G, 1993, *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Hachette, Paris. P. 19.

⁷³ RENARD, Raymond. 2001. *Une éthique pour la francophonie, questions de politique linguistique*, Paris, Didier Érudition, p. 51.

d'un certain prestige. Il se trouve que ces langues là sont plus aptes que d'autres à exprimer la modernité et occupent un poids économique plus grand, le français en est une. Ce qui nous amène à mieux l'appréhender, et son apprentissage doit susciter un véritable engouement chez les enseignants qui doivent en mesurer la portée et le mettre au service de leur pédagogie, et ainsi tenter, par là même, de déborder sur l'aspect proprement culturel et civilisationnel.

Autrement dit, de considérer cette langue comme un acquis à conserver, permettant l'ouverture sur le monde extérieur et de voir en la littérature francophone une autre manière de vivre l'universel. Tahar BENJELLOUL⁷⁴ explique que, la langue française même si elle était au début la langue du colonisateur, à l'heure actuelle, elle est perçue autrement, puisque poètes et romanciers l'utilisent pour exprimer leur enracinement et leur aspirations. Les écrits d'Amine Maalouf et la subtilité de son style en sont un exemple frappant, la rencontre de l'Orient et de l'Occident se fait d'emblée au cœur de la langue, de ses usages, de son inventivité, lui qui a su faire cohabiter la langue arabe et la langue française traduisant tous les sentiments de ses personnages dans un style qui rivalise avec les grands écrivains contemporains, est une preuve de plus de l'existence d'une littérature des « confins », en parfaite illustration de cette fabuleuse alchimie créatrice.

Par contre, il nous a semblé tout au long de nos observations de classes de premières années secondaires, toutes filières confondues, que du point de vue pédagogique, les textes littéraires seraient utilisés en classe, plutôt à des fins thématiques et linguistiques qu'à des fins culturelles et civilisationnelles. Ainsi, ces textes sont-ils étudiés surtout au premier niveau de lecture, « la méthode globale » dira un enseignant. Les enseignants ont recours à une stratégie déployée pour l'approche du texte, en s'inspirant, pour la plupart, de la lecture globale, car elle propose le plus souvent des activités de lecture limitées à la compréhension du sens. Pourtant, cette approche du texte semble rester insuffisante quoiqu'elle favorise sans doute l'entrée au texte, alors que la nouvelle réforme stipule que l'approche thématique devrait se faire à travers une préparation orale, se situant comme une

⁷⁴ T.BENJELLOUL, « Langue de feu pour la littérature maghrébine » in Géo n°138, Paris, Aout1990.PP.89-90

imprégnation au texte d'étude et delà, tester les connaissances culturelles de l'apprenant.

De plus, l'observation des séances et les informations collectées auprès des enseignants nous autorisent à nous interroger sur la définition de « la littérature ».

En effet, les démarches pédagogiques optées ne nous ont pas semblé différer de celles destinées à l'étude des textes non -littéraires, car il n'existe quasiment aucune activité qui renvoie à la spécificité du discours littéraire. Cela se remarque souvent dans les classes qui accusent un retard dans le domaine de l'apprentissage du français ou dans les classes handicapées par le manque de bases en français, et oblige souvent les professeurs à marginaliser le volet littéraire au profit de la compréhension globale d'un texte. Cet état de fait, a été constaté lors des différentes activités langagières. « *De là à solliciter l'apprenant à faire preuve d'un savoir littéraire et s'approprier le vecteur culturel relève à notre sens de l'utopie.* »⁷⁵.

Ainsi pour tous les professeurs concernés, le texte littéraire ne représente qu'un « appui pédagogique » Cela donne donc à penser que le volet littéraire n'est pas pris en charge de manière effective, et encore moins comme approche culturelle voire interculturelle.

Les raisons invoquées par l'ensemble des professeurs qui pensent que le français ne présente pas les mêmes difficultés pour tous les élèves, trouvent que la majorité des apprenants accuse un retard sur le plan de l'apprentissage pour des raisons diverses à savoir : l'éloignement des grands centres urbains, le cas d'élèves n'ayant pas fait de français au primaire ...tout cela concourt à rendre difficile l'accès au texte littéraire qui comporte un lexique et une syntaxe demandant que les fondations de la langue usuelle écrite ou orale soient solidement ancrées.

D'autant plus, qu'il faut reconnaître à la littérature cette auréole de sacré.

On ne peut pas enseigner de la littérature à « un sujet » qui ignore la stylistique, la rhétorique, et la poésie, ainsi que le vocabulaire qui permet de les nommer. Par contre, on peut introduire l'étude des textes littéraires progressivement selon les compétences acquises par l'apprenant. Des compétences en rapport avec le pragmatique et le culturel. D'ailleurs, la didactique de la langue et de la littérature

⁷⁵ Révélation des 65% d'enseignants interrogés.

se configure comme un espace d'interrelation pragmatique entre le culturel et le linguistique.

L'apprenant doit « sentir » le texte, il doit toucher son sens pour pouvoir l'interpréter. BENAMOU dit à ce sujet que : « *le but de la pédagogie, c'est de faire en sorte que l'élève éprouve lui-même le texte avant d'en parler... C'est une pédagogie de la découverte, du choc, de la surprise.* »⁷⁶. Il dit aussi qu'il existe trois dimensions dans la lecture qui imposent trois activités : « *Une sémantique, une mimétique et une esthétique pour se préparer à sentir, pour sentir et pour décrire ce qu'on a senti.* »⁷⁷.

Dès lors, il est utile de rappeler l'intérêt d'une lecture explicative de la forme et du fond conjoints, sans laquelle le plaisir reste réduit et peu communicable pour qu'une interprétation préparant l'apprenant à la découverte du monde et du monde de l'Autre ne se fasse.

⁷⁶ Benamou, 1971, Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire, Paris, Hachette /Larousse p10. p11

⁷⁷ Ibidem.

Chapitre II

L'approche du texte littéraire dans une visée interculturelle

1- Analyse des textes littéraires du chapitre 5 du livre de 1^{ère} AS Lettres

Le texte littéraire a toujours été utilisé en vue d'un perfectionnement linguistique et d'une acquisition culturelle. Son emploi comme outil didactique pour l'enseignement-apprentissage du FLE devient incontournable et connaît aujourd'hui un heureux regain d'intérêt.

En effet, il est aujourd'hui bien présent dans les manuels de français langue étrangère, notamment celui de 1^{ère} AS. Qu'il s'agisse de répondre à des besoins linguistiques, culturels, intellectuels ou esthétiques, les textes littéraires sont à part entière des supports de l'enseignement/apprentissage du FLE.

1.1 Analyse de première lecture des textes littéraires du chapitre 5

Dans le manuel de 1^{ère} AS, le choix du corpus littéraire se définit difficilement, et il nous paraît assez compliqué de déterminer les critères sur lesquels se sont basés les concepteurs du programme afin de choisir les textes littéraires proposés dans le manuel.

Néanmoins, on peut recenser 26 textes littéraires répartis sur 5 chapitres, ce qui nous amène à dire qu'une grande place a été accordée à ce genre de textes puisqu'ils représentent la moitié des documents utilisés dans le manuel à savoir les textes scientifiques et les textes journalistiques. En effet, le texte littéraire reste par excellence l'outil de travail incontournable pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Notons que, les objectifs de l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère en Algérie reposent sur trois points : à savoir, un objectif instrumental,

un objectif pragmatique et enfin un troisième objectif, selon lequel souffle le vent du changement⁷⁸, un objectif interculturel.

En effet, l'enseignement/apprentissage des langues revêt aujourd'hui une nouvelle vision, dans laquelle, l'enseignement du texte littéraire pour ce qui nous préoccupe, devient le moyen efficace pour connaître et s'ouvrir sur l'Autre et sur l'altérité, parce qu'approcher un texte littéraire serait pour l'apprenant plus qu'un défi linguistique puisqu'il s'agira désormais d'un défi interculturel.

Pour notre analyse, nous pourrions nous interroger sur l'efficacité du choix des œuvres littéraires consacré au chapitre 5, pour ne parler que de cela, pour la simple raison que dans les autres chapitres, il s'agit de prendre le texte littéraire comme un modèle à suivre, sans rien faire d'autre avec la potentialité qu'il offre.

En effet, en 1^{ère} AS, l'apprenant n'est initié au « *fait littéraire* »⁷⁹ qu'au chapitre 5 pas avant.

Dans ce chapitre l'apprenant est transporté dans le monde de la fiction avec comme objet d'étude : La nouvelle, Le conte et La fable.

Analyser ces récits en 1^{ère} AS permettrait aux apprenants de se familiariser avec le genre littéraire et face à notre problématique selon laquelle, l'enseignement de la littérature peut développer des compétences interculturelles chez l'apprenant de 1^{ère} AS, nous nous demandons si une réflexion a été faite pour le choix des textes littéraires quant à cet aspect de l'enseignement.

Après avoir observé les activités proposées actuellement dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS pour l'exploitation pédagogique du récit, nous nous interrogerons donc sur ce qui est intéressant d'enseigner lorsqu'on utilise ce type de document authentique, si l'on veut développer des compétences interculturelles chez l'apprenant.

Toute la question est de savoir si le projet pédagogique du FLE cherche à installer chez l'apprenant une perception-compréhension de la dimension interculturelle.

Le support de cette intention est le récit fictif « la nouvelle, le conte et la fable » et tout ce qu'ils impliquent comme choix de textes.

⁷⁸ Hammidou. Nabila, Mars, 2008 : Thèse de doctorat « De la dimension culturelle à la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie » p. 312.

⁷⁹ Guide du professeur. p. 53.

Nous devons, par le biais de la répartition du projet narratif dans le manuel actuel, aboutir à montrer que le récit fictif en tant que support pédagogique intellectuel-cognitif est plus apte à mettre en exergue la dimension interculturelle et par là même développer une compétence universelle.

Une autre question s'en dérive: a-t-on vraiment l'intention de transmettre un tel savoir ?

Est-ce réellement l'objectif qu'avait tracé les législateurs pédagogiques pour permettre à l'esprit de s'ouvrir vers d'autres horizons à l'ère de la mondialisation du savoir faire, penser, être et exister, ou mieux encore. Les textes proposés véhiculent-ils des fragments énonciatifs dont l'essence est ce fonds commun universel ?

L'exploitation des textes littéraires dans l'apprentissage du FLE en 1^{ère} AS est préconisée par les instructions officielles, le programme et le manuel. Les textes proposés dans le manuel par le programme et les instructions officielles sont conditionnés par une intention pédagogique informative d'abord, intégrative après. Chaque extrait par exemple, est riche en modalisateurs, un autre met en valeur le présent narratif, la voix du narrateur etc...

Mais ce qui est sûr c'est que les textes en question sont la plupart des cas purement techniques. Ils sont utilisés pour l'étude de la grammaire, le vocabulaire ou encore la conjugaison. De ce qui est du texte, c'est l'exploitation technique ou structurelle qui est visée. L'analyse devient donc tellement technique qu'elle évacue toute interprétation. Alors que l'intérêt d'exploiter les textes littéraires est en particulier d'expliquer leur fonctionnement interne, même si cela se révèle parfois une tâche difficile pour l'enseignant, vu la complexité du contenu.

Tantôt appelée explication de texte, tantôt analyse textuelle, l'approche du texte littéraire en classe de 1^{ère} AS se fait en deux étapes.

La première étape est l'observation de laquelle émergent l'hypothèse de sens et quelques idées-forces donnant ainsi un prélude à une compréhension globale du texte. Suit alors une deuxième étape qui est une analyse durant laquelle on dégage les indices qui mettent en valeur la spécificité du texte étudié. L'argumentatif par exemple, en relevant l'opinion de l'auteur, les arguments, la présence de l'émetteur. L'exhortatif, en relevant les modes verbaux, la modalité. L'expositif, en notant les

caractéristiques techniques ainsi que le vocabulaire scientifique etc... L'apprenant serait ainsi amené à acquérir une compétence par laquelle il serait apte à reconnaître les propriétés de chaque texte selon des schémas appris automatiquement, même s'il ignore la structure de la phrase, ce qui le poussera évidemment à recourir au « parcoeurisme ». Cette méthode est tellement technique, qu'elle empêche l'apprenant de manipuler librement le texte, une stratégie fort profitable pour renforcer sa créativité et construire du sens.

En effet, l'accès au sens du texte littéraire est parfois estimé difficile. Son enseignement vise notamment à développer chez l'apprenant la capacité d'observer, d'interpréter et de construire du sens.

Sachant que, l'exploitation d'un texte obéit à maints facteurs dont les uns sont communs et les autres polymorphes, chaque lecteur fait une approche un peu individualiste, singulière, pour trouver un sens non seulement intrinsèque, mais également basé sur son expérience personnelle. Prenant par exemple l'extrait de Zola, *Germinal*, du livre scolaire de 1^{ère} AS à la page 157, où quelques passages narratifs décrivant l'état dans lequel se trouve un mineur, suffisent à créer chez le lecteur une simple comparaison à sa situation ou à celle d'autrui où les traits de ressemblance sont frappants (réalisme). Se créera donc une image un peu plus claire sur autrui, sur son statut, sa culture...etc. Devra-t-on dire que cet extrait avait cette intention précise ou le simple fait que l'écrivain ne se souciait que de la situation de ses concitoyens durant cette période-là. Mais il serait plus important, pour un apprenant, d'acquérir cette faculté d'analyse plutôt que d'assimiler simplement des éléments d'information. Le texte ici n'a plus : « *pour visées d'informer, de distraire, de convaincre.* »⁸⁰.

Même si on suppose que tous les textes choisis ne présupposent pas cette intention, « l'interculturalité », cependant, les motivations qui animent l'enseignant et ces objectifs pédagogiques peuvent s'entrecroiser autour de plusieurs axes, notamment celui de développer des compétences interculturelles chez l'apprenant si un prolongement de l'analyse situe les observations dans leur contexte socioculturel.

⁸⁰ Document d'accompagnement, P. 18.

On peut cependant, substantiellement susciter une perception interculturelle du fait littéraire à l'égard d'une simple grammaticalité, Comme on peut signaler aussi ces considérations de l'espace et du temps de l'ailleurs. Cet « ailleurs » qui s'affirme à l'intérieur de la langue ouvre des horizons nouveaux. Le fait de langue est largement suffisant pour indiquer une autre façon universelle de dire un mode de pensée, un usage, un rite, voire même une culture, car l'expérience de la littérature, lieu de la subjectivité où le signifié n'y est plus univoque, le sens y est « *tremblé* »⁸¹ et non pas « *fermé* »⁸².

1.2 Analyse interculturelle des textes littéraires du chapitre 5 dans le manuel de 1AS

Le texte littéraire a depuis toujours eu une fonction de distraction d'abord, et de transmission de valeurs culturelles et civilisationnelles après. « *Le texte littéraire a pour visées d'informer, de distraire, de convaincre.* »⁸³.

Les textes littéraires du manuel de 1^{ère} AS lettres, proposés dans le chapitre 5 transportent l'apprenant dans le monde de la fiction avec comme objet d'étude « la nouvelle ».

Une nouvelle ou bien *short story* est une histoire courte, qui se démarque : « *par sa brièveté et sa conclusion qui est généralement ouverte.* »⁸⁴.

Cette brièveté de la nouvelle, ne diminue en rien la richesse de ce genre.

Le fait qu'elle est un récit complet et achevé et que la longueur des récits rebute l'apprenant/lecteur, la nouvelle initie au plaisir de la lecture puisqu'elle est à chaque fois un récit complet, et peut amener progressivement à des lectures de récits plus longs.

D'après beaucoup de spécialistes en la matière, la nouvelle répond à un souci, celui d'atteindre un large public plus ou moins scolarisé.

⁸¹ Note de lecture, relevée pendant le cours en Didactique du texte littéraire, avec Madame OUHIBI.

⁸² Idem.

⁸³ Document d'accompagnement, P. 18.

⁸⁴ home.ican.net/.../littera/nv_theorie.htm , consulté le Décembre, 2010.

La nouvelle se caractérise par la simplicité et la compréhension rapide du récit qui a tendance à plonger le lecteur dans le divertissement, et à Clauderel Richard de dire : « Courte, elle se lit rapidement sans trop de peine, elle transmet le message en peu de mots. La nouvelle est mieux accessible à une couche plus large... »⁸⁵

Il en ressort de ces réflexions que le souci des législateurs serait donc de doter les apprenants de moyens accessibles afin de maîtriser les techniques et les thèmes de la narration. Pour la simple raison que la nouvelle reste par excellence le laboratoire où s'élaborent les thèmes et les techniques de la narration. Comme l'écrit Jean Sgard dans *Le Roman français à l'âge classique, 1600-1800* :

« La nouvelle, par ses exigences de vraisemblance, de concision, de concentrations des effets, a aussi entraîné les romanciers vers la forme du roman court, ce genre nouveau, véritablement classique, qui règne encore aujourd'hui, mais pour lequel, au XVII^e siècle, on ne disposait pas de nom particulier. Le roman court, qui tend à se généraliser à partir de 1670, est l'aboutissement d'un immense effort pour discipliner la forme du grand récit romanesque. »⁸⁶ .

Quant à l'ouverture de sa conclusion, là est tout l'intérêt que porte notre hypothèse à l'étude du texte littéraire. En effet, une conclusion ouverte permet aux apprenants d'exprimer leur vision personnelle et leur interprétation des événements en fonction d'indices qu'ils auront trouvés dans le texte en interaction avec l'enseignant. L'imprévu a sa place dans la nouvelle, il renferme une ou plusieurs valeurs initiatiques, exemplaires ou moralisatrices, voire philosophiques, ce qui laisse à la nouvelle une conclusion ouverte. Au sens où la vie ne conclut rien, où il y a toujours une suite à tout ce qui est, surtout si cette suite s'établit avec la réalité des lecteurs avec des formes que la vie semble à nos yeux improviser.

La nouvelle apparaît donc comme un outil pédagogique accessible et captivant pour les apprenants. Le chapitre 5 est consacré à l'étude de la nouvelle, genre qui concentre toutes les particularités du récit. Ainsi, l'analyse de la nouvelle en 1^{ère} année a pour dessein d'ouvrir des pistes de compréhension qui mèneraient les apprenants à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire langagiers, ainsi qu' :

⁸⁵ C.Richad, 1996, La nouvelle, in « votre librairie » N° 111 Oct.-Déc. P. 20

⁸⁶ Jean Sgard, 2000. *Le Roman français à l'âge classique, 1600-1800*, livre de poche, P. 20.

« À la lecture des textes longs, de les initier au fait littéraire. »⁸⁷ .

Et c'est justement à cet égard, que nous pouvons aussi ajouter la convenance, d'un point de vue pédagogique, de proposer des activités qui ne soient pas purement langagières mais qui intègrent une visée interculturelle. Parce qu'analyser une nouvelle peut amener l'apprenant à comprendre un texte et à expliquer sa progression, selon des procédés propres à la nouvelle la distinguant d'un autre genre littéraire: « *les procédés d'inscription dans le réel, la construction de l'intrigue, le nœud, la chute, sont autant d'éléments qui structurent la nouvelle...* »⁸⁸ , tout en s'exprimant ouvertement par rapport à une culture, une croyance ou une vérité à part.

La chute, par exemple, qui est un des procédés possibles de structuration de la nouvelle, la surprise qu'elle incite fait partie du plaisir spécifique procuré par la lecture et le dénouement inattendu qu'elle provoque, force une réinterprétation du texte, deux éléments pertinents qui peuvent pousser l'apprenant à émettre des hypothèses de lecture lui permettant de donner libre cours à ses représentations et ses interprétations culturelles, identitaires etc. Et ainsi d'exprimer sa vision personnelle. La lecture ou la réinterprétation d'un texte témoigne d'une culture antérieure, d'une représentation du monde différente dans et à travers le texte. Dans ce contact différé avec l'Autre, le lecteur découvrira de nouvelles réalités avec des façons de penser différentes.

La séquence 1 de ce chapitre comporte 4 textes de 4 écrivains différents : Buzzati, Mérimée, Pennac et Jules Verne.

Buzzati est l'un des maîtres de la nouvelle, il construit ses histoires en proposant des réflexions sur la société et sur l'âme humaine, ces nouvelles abordent des thèmes en rapport avec la condition humaine. Les nouvelles de Buzzati font également ressortir les illusions et les espoirs dont l'Homme est la proie, elles nous promènent dans des univers à part, parce qu'elles transforment les faits divers et les problèmes de société qui sont propre à l'Homme et les fait dériver vers l'absurde ou le surréel, de façon à ce que chacun interprète le message à sa manière.

⁸⁷ Guide du professeur p. 53

⁸⁸ Guide du professeur p. 53

La nouvelle choisie dans le manuel démontre le génie de Buzzati dans la construction d'un récit, il est utile de rappeler l'intérêt d'une lecture explicative de la forme et du fond conjoints, en classe, qui contribuent à reconstruire le sens. Sans cette lecture, le plaisir d'approcher le texte, reste réduit et peu communicable pour qu'une interprétation préparant l'apprenant à traiter des constantes dans les nouvelles de Buzzati qui est l'inquiétude existentielle de l'Homme, la mort et ses mystères ne se fasse. Le K dans la nouvelle de Buzzati « *est un poisson de très grande taille, affreux à voir et extrêmement rare. Selon les mers et les riverains, il est indifféremment appelé kolomber, kahloubrrha, kalonga, kalu, balu, chalung-ra* »⁸⁹.

Tant d'appellations ou d'interprétations dira-t-on, pour désigner une même vérité. Le K de Buzzati peut se définir comme une philosophie de l'existence, une quête de l'homme, l'auteur a utilisé les ressources du conte, les richesses des légendes pour nous offrir un tableau de la réalité humaine. Cet espace artistique, dans lequel le « K » est polymorphe, ne pourrait-il pas être cet universel singulier où chacun se cherche et se retrouve. Telles sont les réflexions que l'auteur laisse apparaître dans sa nouvelle. Ces dernières ne sont pas présentées dans le texte donné aux élèves, il s'agira ici de mettre en relation l'extrait de l'œuvre avec sa globalité. Or, ce qui a été remarqué lors de nos visites dans les classes de 1^{ère} AS, c'est que l'enseignant n'a aucune instruction qui le pousse à faire le rapport entre les différentes cultures, il ne valorise guère la dimension interculturelle puisque ne faisant pas partie des prérogatives d'instructions, et du fait aussi qu'il analyse le texte narratif « la nouvelle » en tant que support pédagogique censé transmettre les savoirs bien précis sur tel ou tel objet d'étude.

L'essentiel (du moins ce qui s'interprète) réside dans l'exploitation technique ou structurelle du texte (comment est-il organisé, temporalité, personnages, etc.) et non dans le rapprochement des cultures ou la comparaison des niveaux d'expression. En pratique, pour construire du sens (du moins ce qui est mentionné dans le manuel d'accompagnement), il est nécessaire de :

« - dégager les mots-clés (noyaux sémantiques autour desquels s'organise le sens), rechercher les champs lexicaux, c'est-à-dire l'ensemble des mots qui se rattachent à

⁸⁹ Dino Buzzati. Le K. Nouvelles traduites par Jacqueline Remillet. Éd. Laffont.P. 86.

une même idée, mettre en relation des champs lexicaux entre eux, se poser la question de la « transparence » du texte et savoir si le texte appelle une lecture au-delà des mots en se penchant sur le choix des images, des métaphores, et sur les connotations »⁹⁰. Qui sont autant d'éléments pertinents pour connaître l'enjeu discursif ou l'enjeu esthétique du texte, mais en aucun cas, les guides pédagogiques ne font référence aux enjeux culturels ou interculturels du texte.

Il est intéressant de rappeler que cette approche que nous voulons efficace, n'est qu'une initiative personnelle (de la part de l'enseignant) quand le besoin se fait ressentir ou lorsqu'il est inéluctable de l'omettre, ou enfin cela relève des compétences de l'enseignant.

Faire une approche analytique du corpus littéraire nécessite une culture universelle et un savoir pluridisciplinaire à l'équivoque. Donc, développer des compétences interculturelles chez l'apprenant à travers le récit est érudé de tout un système pédagogique qui ne l'a pas intégré dans ses prérogatives instructives chez l'enseignant avant l'élève.

Les textes de Mérimée et de Pennac sont deux contes dont les événements se déroulent dans deux dimensions distinctes.

Celui de Mérimée se déroule en Allemagne, un pays dont la culture et les us sont loin de la réalité de l'apprenant, par contre, le conte de Pennac a lieu au Sahara en Afrique, un environnement proche cette fois-ci de la réalité de l'apprenant.

Les deux contes peuvent être exploités en classe en vue d'un enclenchement d'une pédagogie interculturelle. *« La littérature est en effet, toujours, à la fois universelle, lisible pour tout le monde, et enracinée dans une culture spécifique dont elle exprime précisément les traits caractéristiques. »⁹¹.*

Un travail basé sur la notion d'intertextualité ce véritable outil de lecture qui permet de mieux comprendre et d'interpréter les œuvres littéraires, pourrait se faire en classe avec les élèves, dans le sens où tout écrit se situe par rapport à une culture antérieure, car, comme toute œuvre littéraire qui possède un lieu de naissance, dans

⁹⁰ Document d'accompagnement, P. 19.

⁹¹ M.A Pretceille, L.Porcher, 1996. Education et communication interculturelle, éd. Puf, p 162

le temps et dans l'espace, en porte les marques distinctives. La lecture et la réinterprétation du texte faite par le lecteur a aussi ses marques culturelles et ses représentations. L'enjeu serait donc, de voir comment chaque lecteur utilise des faits de sa culture pour s'affirmer. Interpréter un texte c'est l'introduire dans un autre contexte linguistique, idéologique et culturel. « *Tout texte est un intertexte ; d'autres textes sont présents en lui, à des niveaux variables, ..., les textes de la culture antérieure et ceux de la culture environnante* »⁹². Le texte devient donc prétexte pour véhiculer des données civilisationnelles et aborder certains faits de société.

L'analyse de ces deux contes permettrait aux élèves de nouer avec l'étranger des rapports d'échange et de partage. Le conte de Mérimée serait pour eux une fenêtre sur la culture occidentale, quant au conte de Pennac c'est sur leurs oasis qu'ils auront une vue.

N'est-ce pas là une belle leçon de l'interculturel, l'apprenant de la 1^{ère} AS disposera alors d'un ancrage culturel propre à lui grâce au conte de Pennac, il se sentira appartenir à une communauté propre qui possède ses traits caractéristiques, ses spécificités, ses singularités. Ainsi les rapports avec l'Autre se feront dans le respect et l'égalité. « *On entre en relation positive avec l'Autre quand on maîtrise son indigénat* »⁹³.

Le conte, un texte littéraire pourrait une fois encore autoriser toutes les manœuvres textuelles plausibles et initier l'apprenant à l'interculturel « *La littérature tient donc un rôle absolument singulier, irremplaçable, de communication, de partage, d'échange, au plus profond des appartenances culturelles et des intimités personnelles.* »⁹⁴

Le texte « *Happé par un poulpe* » de Jules Verne où le narrateur est l'un des personnages du récit, vise à montrer une dimension fantastique des fonds sous-marins totalement inconnus des hommes en cette deuxième moitié du 19^{ème} siècle.

En effet, Jules Verne dans son œuvre « *Vingt mille lieues sous les mers* » relate un thème d'actualité pour notre époque, une vision du monde et de sa complexité qui n'est développée que depuis quelques décennies. Ce texte incarne l'interculturel de

⁹² Roland Barthes, 1973, le plaisir du texte, Ed. Du Seuil, coll. Tell Quel.

⁹³ ibidem, p 164

⁹⁴ ibidem, p 162

part les différentes visions qu'il peut avoir, celle de Jules Verne à cette époque et notre vision aujourd'hui. En effet, nous pensons avec Pretceille et Porcher, que :

« *Le fait d'étudier les textes, non pas seulement à travers le temps qui les a vus naître, mais à travers le temps qui les connaît permet d'approcher l'idée d'universalité qui est constitutive d'une éducation humaine.* »⁹⁵

Comme le précise Marc Thomas, il est utile aussi de remarquer que l'expérience interculturelle ne se situe pas seulement au niveau des cultures nationales, mais concerne également les diversités de cultures générationnelles.

Publié en 1869, « *Vingt mille lieues sous les mers* » constitue le roman sur l'écologie, l'auteur, marqué par son génie de visionnaire, à l'époque, tend à réfléchir sur les relations que l'homme entretient avec son milieu, un thème que les instructions officielles prônent : « *Le développement durable, les risques majeurs, l'environnement, la dette extérieure, les différentes forme d'énergie, le marché des armes, les pandémies, la pollution des mers, l'eau potable, la violence, l'extinction de certaines espèces animales, la solidarité.* »⁹⁶.

Même problématique qu'on trouve chez Hemingway dans « *le vieil homme et la mer* ». Cette œuvre est la condition même de l'homme, de son courage face à la grandeur et la puissance de la nature, et de son respect, et son amour pour cette dernière. C'est l'histoire d'un l'homme seul, digne malgré sa condition et son sort. Une belle métaphore de l'interculturel d'entre les générations qui cristallise parfaitement cette situation et les préoccupations qui sont actuellement les nôtres en matière d'environnement et d'écologie.

À travers l'extrait de Frison-Roche, *La piste oubliée*, se présente devant nous de manière bien plus explicite, le message interculturel que renvoie les écrivains par le biais de leurs écrits, fruits de leurs voyages et de leurs exaltations romanesques, reflet d'une humanité si ressemblante que familière. L'auteur bien qu'étranger à

⁹⁵ M.A Pretceille, L.Porcher, 2001. *Éducation et communication interculturelle*, Paris, 2^{ème} édition. PUF, P.148.

⁹⁶ Référentiel des programmes. p. 19.

cette dimension dépeint une pratique à préparer le thé chez les targuis si bien qu'on a l'impression qu'il fait partie de ce panorama.

« *Le dernier vaisseau fantôme* » de Garcia Marquez, « *le joujou du pauvre* » de Charles Baudelaire et « *sa majesté des mouches* » de W. Golding, trois récits proposés où il est demandé à l'apprenant de retrouver l'organisation de ces récits. L'objectif de cette séquence est « ...d'établir des relations entre le portrait moral, les paroles et les actions du personnage principal : attribuer la fonction de « force agissante » à des personnages, lieux ou objets ; inférer la fonction d'une description et enrichir par un passage descriptif une séquence narrative »⁹⁷. Toutes ces activités qui sont proposées à l'apprenant peuvent contenir d'autres activités qui intègrent une visée interculturelle. La proposition des activités qui mettraient en relief l'approche interculturelle dans l'étude des textes, l'enseignant est obligé de « se débrouiller » et de les chercher par lui-même. Son rôle serait de situer l'analyse dans un contexte socioculturel et d'amener l'apprenant à émettre des hypothèses de lecture. « *La mer* » qui est un élément universel de la nature, dans le récit de Marquez se dénote différemment. Aimée, elle est appelée « *La mar.* », crainte et tenue en adversaire c'est « *El mar.* ». À chacun sa lecture pour ce grand bleu. L'enseignant pourrait donc aborder et suivant le contenu du texte, les différents sens que pourrait avoir « la mer » dans la société algérienne, ou selon des représentations propres à chaque élève et qui peuvent servir de comparaison dans les deux cultures, celle de l'apprenant et celle du pays étranger dont-il est question dans l'extrait. « *Le contact avec l'ailleurs et la rencontre avec l'autre par des données civilisationnelles, par des références aux réalités extralinguistiques et extratextuelles qui permettent de construire une compétence culturelle.* »⁹⁸

« *Le joujou du pauvre* » de Charles Baudelaire fondateur du symbolisme au XIXème siècle, est une idée d'un divertissement innocent dans laquelle l'auteur voulait donner une vision du monde à travers les sens. Une visée pleine de

⁹⁷ Guide du professeur. p. 52.

⁹⁸ CUQ, Jean-Pierre - GRUCA, Isabelle. 2005. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 504 p., ISBN 2 7061 1301

sensualité, où chacun respire, touche et apprécie l'existence du monde à sa manière, sachant que quelque part, lorsque tout nous sépare, il y a toujours une vérité qui nous unit, comme ces deux êtres innocents qui se sont retrouvés à la fin du poème par leurs dents d'une « égale blancheur ». L'amour, l'innocence, la beauté, autant de thèmes communs qui traduisent un universel-singulier dans la diversité des êtres chez Baudelaire. Cette dialectique entre l'universel et le singulier, cristallise parfaitement cet état de fait.

Quelque soit l'objectif des activités proposées à l'apprenant, à travers les extraits, et qui est généralement la description, de lieux, d'objets ou d'individus, l'enseignant est tenu de s'intéresser davantage à la question de la culture qui entre en jeu, ce qui permet de développer la compétence culturelle et interculturelle de l'apprenant.

En effet l'étude des textes littéraires du chapitre 5, fait souvent place à plusieurs interprétations. Des interprétations en rapport avec l'apprenant, son vécu, son histoire, son identité ou sa culture. La manière dont la littérature serait instituée en objet d'enseignement est alors cruciale, elle doit rendre l'apprenant attentif à l'aspect culturel des deux rives.

En effet, lorsqu'on approche un texte littéraire dans un contexte interculturel, on met en fonction deux aspects de la culture : la culture véhiculée par les textes littéraires, et la culture de l'apprenant.

La concentration sur les différences culturelles peut conduire l'apprenant à se distancier et à s'approprier les traits distinctifs d'une culture autre que la sienne pour mieux connaître sa culture et reconnaître ses valeurs, pour développer une identité capable de s'adapter à la complexité du monde. C'est pourquoi nous avons axé notre travail sur l'étude du texte littéraire s'inscrivant dans une démarche interculturelle pour soulever le culturel et pour que l'apprenant puisse en distinguer ce qui lui ressemble de ce qui lui est différent. À ce sujet Clanet considère que :

« La plupart des études dites « interculturelles » portent sur la comparaison de groupes d'individus appartenant à des groupes culturels différents, sans que ses groupes soient effectivement en contact »⁹⁹. Ainsi, la mise en place d'une telle démarche permettrait

⁹⁹ C.CLANET, 1996. L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines, PUM, MARSEIL, P. 22.

à l'apprenant de prendre conscience non seulement des différences mais surtout, de relativiser ces différences pour reconnaître ses valeurs.

Hormis les différences qui s'incluent dans les relations interculturelles, les similitudes que l'apprenant peut repérer représentent son appartenance au patrimoine culturel de l'humanité. L'ambition est donc de parvenir par le biais du texte littéraire notamment, des textes du manuel de la 1^{ère} AS lettres, à faire revivre la composante interculturelle en classe, une composante tant appréhendée et éludée par tout un système¹⁰⁰ et évacuée du projet didactique (réalité constatée sur le terrain).

Dans cette optique, l'apprenant devra considérer la culture de la langue étrangère, et se rendre compte de son utilité pour ne pas être déconnecté des réalités sociales. Selon ZARATE et BYRAM¹⁰¹, cette démarche n'est pas simple. Ils soulignent que l'essentiel serait dans la manière que prendra la tournure des questionnements, impliquant des interactions qui s'établissent entre le texte, l'enseignant et les apprenants. En effet, la lecture en langue étrangère est une activité qui concerne l'exploitation technique ou structurelle du texte¹⁰², se sont des stratégies d'approche lesquelles visent beaucoup plus la compréhension globale que des savoirs inhérents à la reconstruction du sens.

C'est à l'enseignant selon Zarate et Byram, de donner à l'apprenant un espace de réflexion et de parole afin d'émettre de son socioculturel, à partir d'expériences personnelles ou de thèmes déclencheurs. De manière à faire émerger verbalement les réactions multiples suscitées par le support, le texte littéraire pour notre situation, «*Le « dossier thématique », en tant qu'unité fonctionnelle, privilégie la maîtrise de contenus informatifs (sensibilisation à un fait de société tel que la place de la femme, les jeunes, le chômage [... ..] la faim dans le monde, etc. »*¹⁰³. L'essentiel n'est pas dans le choix de l'outil pédagogique qui est proposé, mais plutôt dans la tournure concrète que prendra la communication en classe et son impacte sur les protagonistes du cours.

¹⁰⁰ Analyse des réponses d'enseignants. P.77.

¹⁰¹ M.BYRAM, G.ZARATE, 1995. Cité par J-C BEACCO, Les dimensions culturelles des enseignants de langue, Hachette l ivre, Paris, P 123.

¹⁰² Analyse des réponses d'enseignants. P.65.

¹⁰³ G.ZARATE, 2008. Représentations de l'étranger et didactique des langues, collection CREDIF, essais. P.118

Les extraits de P. Dupuis, « *le maître immobile* », A. Chédid, « *L'enfant des manèges* », M. Dib, « *L'incendie* » et enfin celui de Zola, « *Germinal* », sont autant de textes qui vont permettre à l'apprenant de vivre des expériences d'autrui, ou de créer chez l'apprenant un modèle de comparaison à sa situation où les traits de ressemblance sont frappants, pour qu'une image plus parlante se crée sur l'Autre, sur son statut, sa culture.

Les contes comme beaucoup d'histoires appartenant avant tout au patrimoine oral, se trouvent partout à travers les époques et les cultures. Se sont des textes qui dégagent une thématique implicite, une idéologie moralisatrice.

Les contes comme les fables, viennent de ce que vivent et rêvent les gens. Leur interprétation et la compréhension de leur sens en langue étrangère, se fait en fonction de l'univers de références du lecteur qui est fortement influencé par la culture d'origine.

Les textes du chapitre 5 sont des textes littéraires qui nous paraissent anodins au premier abord, mais qui contiennent une connotation interculturelle, ils réfèrent à un univers pragmatique.

Ils sont représentés essentiellement par des auteurs étrangers qui ont tendance à refléter un aspect voire un patrimoine universel dont le centre d'intérêt est le monde et l'être humain, ils renferment une morale qui tourne principalement autour de l'Homme et l'environnement, deux thèmes principaux qui reviennent presque dans tous les extraits puisque, aujourd'hui les législateurs pédagogiques se soucient d'initier les apprenants à des thématiques inhérentes à la vie moderne, à l'Homme et son environnement.

Le conte de Grimm, « *La clé d'or* », vise à moraliser un public enfantin à priori, mais au-delà de la morale des enfants il y'a celle de l'Homme, c'est d'une moralité humaine et écologique qu'il s'agit. « *Le développement durable....., les pandémies, la pollution des mers, l'eau potable, la violence, l'extinction de certaines espèces animales, la solidarité.* »¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Référentiel des programmes. P. 19.

En effet, le conte de Clavel, « *Les tortues de mer* » ainsi que l'extrait de P. Loti, « *pêcheur d'Islande, Dans la tempête.* », sont deux textes relatant des faits sur ce que fut le quotidien des hommes engagés dans l'activité de la pêche. Ils nous permettent de comprendre l'importance de ces virées lointaines des pêcheurs en milieu hostile. Des histoires où l'on peut dégager une métaphore pour décrire les richesses de la mer, une métaphore qui traduit une difficulté encore et surtout présente aujourd'hui, celle de trouver les mots pour décrire les principes qui régissent les relations des êtres vivants avec leur milieu.

Les écrivains étrangers font partie du patrimoine commun, dans lequel chaque lecteur doit se reconnaître puisque la littérature parle toujours dans le registre de l'universalité. Il convient simplement d'aider les élèves à restituer les origines de l'œuvre, dans son contexte d'enracinement, dans l'espace comme dans le temps et de dépasser ce contexte historique pour transposer le récit dans leur monde, leur quotidien.

La fable de La Fontaine, « *Le loup et L'agneau* », est un récit dont la portée est universelle. Le lecteur reconnaîtra derrière cette représentation des individus qu'il côtoie et amplifie la fable à des situations qui dépassent les simples lois de la nature, pour y retrouver le reflet des relations humaines. En effet, dans cette fable qui fait partie de notre imaginaire, l'auteur nous envoie une image d'injustice, où la loi du plus fort est toujours la meilleure. Par ailleurs, il convient à l'enseignant de relativiser ce pessimisme pour prêcher les valeurs positives et les mettre au service des apprenants pour les aider justement dans la réalité de leur quotidien, qui souvent va à l'encontre des valeurs et des vertus. Ainsi, l'enseignant permettrait aux apprenants de réfléchir afin de transformer leurs comportements pour une meilleure insertion dans le monde de demain.

D'ailleurs, les objectifs que prônent le programme et les instructions officielles, visent justement à : « *Doter les sortants des prérequis nécessaires pour une insertion réussie dans un monde en devenir dans lequel seront davantage utiles les compétences comportementales..* ».¹⁰⁵

¹⁰⁵ Référentiel des programmes P. 13

Des valeurs positives que : « *l'individu doit développer pour pouvoir vivre avec les citoyens du monde.* »¹⁰⁶, tels que la tolérance, la reconnaissance et l'amour, des thèmes bien dépeint chez Zola dans « *le Rêve* ».

L'analyse des textes littéraires du chapitre 5 nous a démontré 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 transformeraient en des invitations à une ouverture sur le monde, sur les hommes et leurs cultures. Sachant que, sur le plan spécifique : « *l'enseignement de la langue française dans le programme de 1^{ère} AS, permet à l'apprenant de se familiariser avec d'autres cultures francophones et de comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle afin de promouvoir des valeurs universelles* »¹⁰⁷.

En effet, l'analyse d'un texte littéraire est en soi une recherche de sens, et parce que son sens est complexe, que le texte littéraire offre une multitude d'hypothèses et une multitude de sens qui peut initier et sensibiliser l'apprenant au jeu du savoir-être interculturel. Ouvrant sur une vision du monde et favorisant l'ouverture sur la culture de l'Autre. Ainsi, l'apprenant prendra du recul par rapport à son propre environnement pour mieux voir ce qui l'entoure, afin de réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

Ainsi et en conclusion, la démarche interculturelle dans l'approche textuelle se veut, comme le souligne Séoud : « *Un passage obligé parce que [...] tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel [...], compte tenu évidemment de la « pluralité » culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui.* »¹⁰⁸. Et que l'analyse textuelle : « *est par définition interculturelle, puisque même si l'on reste dans une culture de départ, elle nous invite à rendre lisible une mémoire et une identité, enfouies sous l'éphémère identité du présent* »¹⁰⁹

L'analyse de textes littéraires nous a ainsi permis de découvrir d'autres cultures d'un point de vue interne où chacun voit le monde à travers les yeux de l'Autre,

¹⁰⁶ Référentiel des programmes P.14

¹⁰⁷ Idem p. 17

¹⁰⁸ Séoud, A. 1997. *Pour une didactique de la littérature*. Paris, Didier.P.137.249 Pages.

¹⁰⁹ G. BERTRAND, 1993. « Civilisation et littérature : l'enseignement de la civilisation face au Défi de la « représentation », *Lend 2*, P. 19

afin qu'une prise de conscience de soi liée à une remise en question de soi aide à construire une connaissance de soi et de sa société avec des valeurs universelles: « *une approche interculturelle est intéressante pour découvrir l'Autre, et l'accepter dans sa culture propre, mais plus encore pour faire retour sur ma culture personnelle et en distinguer Les valeurs* »¹¹⁰.

L'apprenant peut compléter l'approche réalisée avec des textes non littéraires, sachant que le manuel de 1AS est riche en textes non littéraire de point de vue thématique qui peuvent en l'occurrence servir une éventuelle interculturalité.

À la suite de cette analyse, nous avons constaté que les concepteurs du manuel aient choisi ces différents textes dans le but exclusif d'aborder une problématique qui s'adapte aux défis que nous lance un monde de plus en plus globalisé. Ainsi, l'apprentissage du français aujourd'hui est expliqué entre autres, comme un pas vers la découverte de l'Autre afin de : « *développer chez les apprenants des attitudes sociales positives.* »¹¹¹.

Nous pensons que le choix de ces textes n'a pas été fait de manière fortuite, ce sont des textes qui véhiculent une idéologie des temps modernes....

¹¹⁰ M. LITS « Approche interculturelle et identité narrative », *étude de linguistique appliquée*, n°93, 1994, p 27, cité par A SEOUD, in *pour une didactique de la littérature*, Ed. Didier, Paris, 1997, p.151.152.

¹¹¹ Programme de français de 1AS, p. 5

3^{ème} Partie

La classe de langue, Lieu emblématique
pour l'interculturel

Chapitre I

Attitudes des enseignants par rapport à la compétence interculturelle

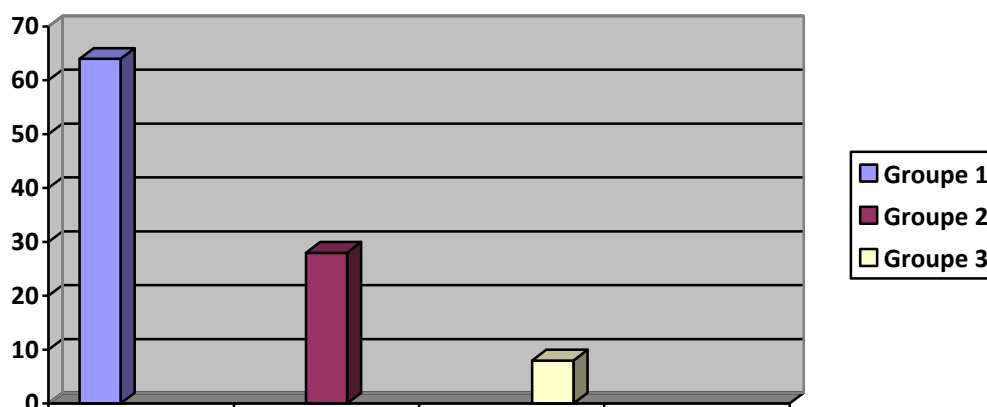
Avant de décrire la démarche à suivre pour la réalisation de notre enquête, il est important de rappeler que le questionnaire reste un outil d'élaboration facile mais qui requiert une certaine compétence de celui qui l'adopte comme moyen de collecte des données. Notre enquête relève d'une démarche scientifique qui a nécessité une rigueur méthodologique afin d'éviter le maximum de risque qui peut en découler.

Dans le souci de vérifier les hypothèses mentionnées dans le cadre théorique, nous avons décidé d'utiliser le questionnaire distribué comme instrument de collecte de données auprès des enquêtés (enseignants/ élèves). Ce choix est motivé par la distance qui nous sépare de bon nombre de nos enquêtés. C'est ainsi qu'un questionnaire a été conçu à l'intention des enseignants et un autre à l'intention des élèves. Parmi les inconvénients rencontrés pendant notre enquête, il y'avait ceux relatifs à la collecte des données. Certains enquêtés ont mis du temps pour répondre au questionnaire et d'autres n'ont même pas répondu, réduisant de ce fait notre échantillon. En somme le questionnaire nous a permis de réaliser notre enquête et de récolter un maximum de données mobilisant moins de temps avec un retour rapide des informations pour une éventuelle analyse.

I-1 Analyse des réponses des enseignants.

Item 1 - *Est-ce que vous utilisez le manuel scolaire de IAS ?*

64% oui- 28% non- 8% sans réponses



Le manuel scolaire est un outil pédagogique structuré par les concepteurs des programmes en vue de favoriser les processus d'apprentissage et contribuer à la formation d'un citoyen du monde, responsable, doté d'une réelle capacité de raisonner et d'un sens critique.

Il propose donc, différents types d'activités susceptibles de permettre la réalisation de ces objectifs et de ces apprentissages.

Le manuel est un « *ouvrage [...] qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné, [tout spécialement] celles qui sont exigées par les programmes scolaires.* »¹¹²

Pour cet auteur, le manuel scolaire, en tant qu'enjeu social et politique majeur, concourt à la construction d'une certaine identité nationale, en transmettant des valeurs nationales et en contribuant à l'unité nationale. Il a pour vocation de délivrer un message réfléchi sur les composantes de l'identité nationale. Cette conception idéologique détermine l'implication irrévocable de l'État dans l'élaboration et la diffusion des manuels scolaires et reste à notre sens la raison pour laquelle une grande partie des enseignants interrogés ont répondu qu'ils ne pouvaient se passer du manuel scolaire. En effet, 65% d'enseignants interrogés disent qu'ils utilisent le manuel scolaire parce qu'il comporte des textes plus ou

¹¹² CHOPPIN, A. 1992, *Le manuel scolaire : histoire et actualité*, Paris, Hachette éducation, 223 p.

moins abordables. Ils considèrent que sa disponibilité et son utilisation restent essentielles pour l'apprentissage, d'autant plus qu'il est conçu par la tutelle.¹¹³

Ils trouvent que le manuel scolaire est un personnage du théâtre de la classe, un outil usuel dont se sert enseignant et apprenant pour une meilleure acquisition du savoir et un meilleur apprentissage d'une langue étrangère. « *Le manuel scolaire est un outil de travail nécessaire et pour le professeur et pour les élèves qui sont tenus de le consulter à tout moment* »¹¹⁴.

Pour cette catégorie d'enseignants, le manuel scolaire est assez bien fait parce qu'il leur offre la possibilité de travailler sur des textes faciles à comprendre, ils le considèrent donc, comme incontournable.

En effet, comme tout projet éducatif, le manuel scolaire trouve ses repères valorisants à partir des attentes et des exigences de la société, il contribue à maintenir les valeurs et les comportements traditionnels tout en introduisant de nouvelles valeurs de citoyenneté universelle. En effet, les 65% d'enseignants interrogés pensent que c'est le manuel qui dispense l'essentiel des connaissances relatives aux programmes scolaires, auxquels se réfèrent élèves et enseignants qui sont les protagonistes du processus de l'enseignement/apprentissage. « *Oui, le manuel scolaire est conçu justement et spécialement pour les programmes scolaires.* »¹¹⁵

Or, il est indiqué dans le programme de 1AS que le manuel : « *Est une traduction relative du programme. Il incombe donc aux professeurs d'en faire le meilleur usage [...] en d'autres termes, de l'utiliser soit comme outil soit comme source d'inspiration pour réaliser ses propres moyens didactiques* ». Donc, cela suppose que l'enseignant possède certains savoir-faire qui lui permettent de ne pas s'en remettre à l'utilisation stricte du manuel. D'autant plus, que notre époque est caractérisée par le développement des technologies de l'information et de la communication, qui, pourrait bien amener l'enseignant à multiplier ses sources de connaissance et ainsi pouvoir bousculer les lignes hiérarchiques qui caractérisent la triadique enseignant-manuel-apprenant. C'est dans ce sens que les 29 % des enseignants restants, avaient affirmé utiliser en plus du manuel, des documents personnels ou des

¹¹³ Réponse d'enseignant. Voir annexe P .132

¹¹⁴ Réponse d'enseignant. Idem.

¹¹⁵ Réponse d'enseignant. Idem.

documents téléchargés d'Internet, bien qu'ils travaillent souvent avec le manuel scolaire, parfois ils le trouvent moins intéressant sur le plan thématique. Selon eux, il comporte des textes qui se prêtent mal à l'étude des différents projets du programme, ce qui les amène à consulter d'autres ressources, dans le but de diversifier les sujets et sortir de la monotonie¹¹⁶.

D'ailleurs, il est stipulé dans le programme que : « *L'emploi de moyens audiovisuels est recommandé* », que l'information se cherche dans « *les manuels, les bibliothèques, et à travers Internet...* », « *Utiliser l'ordinateur pour le traitement de texte ou la recherche documentaire* ». ¹¹⁷

En effet, l'enseignant jouit d'une certaine liberté qui lui donne la possibilité de recueillir des textes, de différentes sources, en dehors des manuels scolaires, si le besoin s'en fait sentir. Que ce soit pour des raisons thématiques ou de conjonctures.

En revanche, même si certains établissements bénéficient d'un bon outillage didactique ceci reste de manière très succincte, on peut même parler d'une certaine iniquité. En effet, « *nos établissements, n'ayant pas encore intégré d'autres supports didactiques dans ce domaine, on s'appuie sur les manuels scolaires dans la réalisation du projet formatif.* » ¹¹⁸

Le rôle du manuel se révèle donc indispensable pour cette catégorie d'enseignants, mais il reste quand-même à dire qu'il est un auxiliaire des apprentissages auquel : « *il faudra associer, par delà les effets de mode, des supports et/ou des références graphiques, audiovisuelles et électroniques, conformes à l'univers dans lequel évolue l'élève* » ¹¹⁹.

Bien que la majorité des enseignants disent utiliser le manuel scolaire, tous cependant, s'accordent à dire qu'il propose des textes présentant des difficultés linguistiques qui vont souvent à l'encontre de la progression. Autrement dit, beaucoup de textes n'offrent pas l'occasion de stimuler la motivation, alors qu'un bon manuel est indispensable pour apprendre une langue étrangère.

¹¹⁶ Réponse d'enseignant. Voir annexe P. 133

¹¹⁷ Programme de 1^{ère} AS, p-p19-28

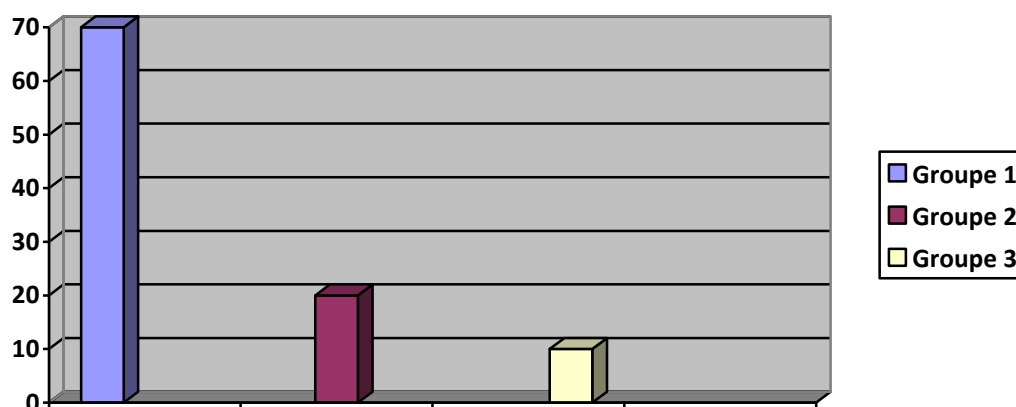
¹¹⁸ Réponses d'enseignants.

¹¹⁹ Référentiel des programmes p 21

La question reste : pourquoi est-il que ces enseignants utilisent quand-même le manuel alors qu'ils devraient l'utiliser seulement « *comme source d'inspiration* »¹²⁰.

Item 2 - *Que pensez-vous des textes littéraires proposés dans le manuel de 1AS ?*

70% peu intéressants - 20% très intéressants - 10% sans réponses



Pour cette question, 71% des enseignants interrogés pensent que les textes littéraires proposés dans le manuel sont peu intéressants dans la mesure où ceux-ci ne sont ni variés ni nombreux.

Traditionnellement, le texte littéraire a toujours été associé à l'enseignement des langues. Le manuel de 1^{ère} AS offre donc, quelques textes d'auteurs ainsi que des poèmes et chansons, ayant pour but l'amélioration de l'oralité ou de la production écrite. Quelques textes laissent apparaître des aspects socioculturels des français à travers des récits se rapportant à la vie des gens en France. Un extrait de Zola où quelques passages narratifs décrivant l'état dans lequel se trouve un mineur suffisent à créer chez le lecteur une image sur la situation un peu plus claire sur autrui, sur son statut, sa culture. Cependant tout cela converge vers l'objectif d'augmenter les connaissances grammaticales et le vocabulaire, le côté civilisation vise peu l'approche au texte littéraire. Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, le contenu linguistique et le contenu culturel, sont deux conceptions qui s'imposent à l'enseignant de plus en plus clairement au point de lui créer un véritable dilemme ce qui l'amène à se prononcer soit en faveur du fait de langue, soit en faveur du fait de civilisation, mais l'enseignant penche souvent sur le fait

¹²⁰ Programme de français p.28

de langue¹²¹, cette manière de faire réduit la potentialité créative de l'apprenant. La liberté et la créativité de l'apprenant seront limitées.

À côté de cela, il y'a le programme de 1^{ère} AS qui corrobore la thèse de la primauté du fait de langue, si l'on peut dire, les objectifs communicationnels sont prépondérants. Il est d'ailleurs clairement établi dans les documents officiels que : « *les compétences linguistiques doivent être travaillées en permanence, quelle que soit l'activité et la discipline.* »¹²²

Les dispositifs méthodologiques et les guides pédagogiques destinés aux enseignants n'accordent aucune attention à la compétence interculturelle dans l'analyse des extraits.

Les textes littéraires proposés dans le manuel ont tous une intention communicative, On peut cependant recenser 6 textes d'analyse de grand intérêt:

1. Dino Buzzati le « K ».

2- G.Flaubert :«un cœur simple » : trois contes1877.

3-D.Buzzati le « k » éd Pocket titre: l'obsession de Stéfano.

4-D.Buzzati le « K » éd Pocket titre: vie de marin

5-E. Zola le rêve.

Sinon tout le reste se présente sous forme d'extraits variables en longueur, en plus de leur intention communicative.

Un extrait de récit peut être considéré comme un document authentique à visée culturelle. L'enseignant pourrait donc, aborder certains faits de société comme le baptême, la pauvreté, etc... Qui peuvent servir de comparaison dans les deux cultures, celle de l'apprenant et celle de la langue étrangère.

¹²¹ Analyse des réponses d'enseignants P.78.

¹²² Référentiel des programmes P. 51.

La brièveté de certains récits comme la nouvelle dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS, ne diminue en rien la richesse de ce genre. La nouvelle peut donc aborder une multitude de thèmes susceptibles de motiver et interpeler l'apprenant, des thèmes en rapport avec son vécu où il pourra émettre des hypothèses de lecture lui permettant de donner libre cours à ses représentations et ses interprétations culturelles. La nouvelle étant genre littéraire à part entière, peut être un espace de liberté où l'apprenant peut faire preuve de sa sensibilité et de son imagination, de faire surgir son singulier et de pouvoir s'exprimer d'une manière profondément singulière ou exclusivement extériorisée par le texte. L'objectif dans ce chapitre serait donc, de doter l'apprenant de la compétence à relater un récit fictif en relation avec son vécu pourquoi pas ? « *Le choix de l'objet d'étude n'est qu'un moyen pour installer les savoir-faire et non une fin en soi* »¹²³. La nouvelle pourrait être un bon moyen pour installer une compétence interculturelle chez l'apprenant de 1^{ère} AS.

Cependant, il faut se méfier, comme le signale Alfred Noé, car « *un récit n'est pas un document pour enseigner la civilisation ou la réalité française. Aucun écrivain ne cherche dans son œuvre à donner à son lecteur une image statistiquement objective de la réalité.* ».¹²⁴

On trouve aussi, des classiques de la littérature française comme Victor Hugo, Lafontaine, Flaubert... mais il s'agit de « morceaux choisis » dont la seule préoccupation est de faire identifier la typologie de texte, alors que ces mêmes textes doivent viser chez l'apprenant un intérêt pour l'esthétique et l'amener à découvrir la beauté et la richesse d'une œuvre et le conduire à vivre une expérience à l'altérité. En effet, ces œuvres là sont considérées comme la meilleure des littératures, celles des lumières dont-il faudrait prêcher les valeurs et les mettre au service des apprenants afin de transformer leurs comportements pour une meilleure insertion dans le monde de demain.

D'ailleurs, les objectifs que prônent le programme et les instructions officielles, visent justement à : « *Doter les sortants des prérequis nécessaires pour une insertion réussie dans un monde en devenir dans lequel seront davantage utiles les compétences*

¹²³ Guide du professeur P. 49

¹²⁴ NOÉ, Alfred. Littérature : retour au texte. In : Le Français dans le monde, n°261, novembre/décembre 1993, p. 45-46

comportementales.. », « *l'individu doit développer des attitudes et des comportements pour pouvoir vivre avec les citoyens du monde.* ».¹²⁵

Nous pensons que le caractère particulier de ces textes oblige l'enseignant à les utiliser de manière réfléchie, sachant qu'il existe un risque d'interprétations erronées et de contresens dans la réception d'un texte, car tout texte littéraire présente des limites. Parmi ces limites, les implicites culturels que le texte littéraire peut véhiculer et qu'il faut mettre en avant, ce qui peut avoir des conséquences sur l'apprentissage des apprenants. « *La lecture d'un texte littéraire peut fournir des contenus fort divers selon les lecteurs compte tenu de leurs expériences, de leur idéologie, de leur culture, voire même du contexte particulier de la lecture* ».¹²⁶

En partie, pour cette raison, l'utilisation des textes littéraires peut sembler délicate. Les enseignants vont alors avoir tendance à les repousser ou à les utiliser le moins possible dans leur classe vu le niveau et le manque de connaissances culturelles des apprenants, « *Il n'y en a presque pas, sauf au dernier chapitre, où l'intérêt est de moins en moins affiché* ».¹²⁷

N'oublions pas que la littérature a une image sacrée, intemporelle et surtout ennuyeuse pour beaucoup d'apprenants, dans les réponses données par les enseignants, nous comprenons que le discours des textes littéraires est trop soutenu, donc difficile et ennuyeux.

Si certains enseignants continuent à l'utiliser, c'est souvent parce qu'ils utilisent la méthodologie qu'ils avaient eux-mêmes connus lors de leur apprentissage. Ils gardent un bon souvenir de leur propre lecture des textes littéraires¹²⁸.

Ils pensent donc que l'apprenant aura le même contact avec les textes littéraires, ce qui peut engendrer des incompréhensions ou un mouvement de rejet, imprévisibles à priori, « *le projet littéraire est le moins intéressant et le moins motivant pour les élèves* ».¹²⁹

D'autant plus que les objectifs d'apprentissage liés au texte littéraire ne sont pas toujours formulés clairement dans les manuels. La pertinence des activités portant

¹²⁵ Référentiel des programmes P. 13, P.14

¹²⁶ CUQ, Jean-Pierre - GRUCA, Isabelle. 2005. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 504 pages.

¹²⁷ Réponse d'enseignant.

¹²⁸ Révélation d'enseignants sur l'état de l'enseignement de la littérature en classe de FLE.

¹²⁹ Réponse d'enseignant.

sur la lecture du texte littéraire est alors peu visible et l'enseignant passe à autre chose. Il faut noter aussi qu'il n'existe toujours pas de formation reconnue à l'enseignement de la littérature¹³⁰, c'est pourquoi l'approche du texte littéraire varie d'un enseignant à un autre selon des compétences propre à chacun.

Ainsi pour cette catégorie d'enseignants, le texte littéraire ne représente qu'un « appui pédagogique ». Cela donne donc à penser que le volet littéraire n'est pas pris en charge de manière effective, et encore moins une approche culturelle.

Pour les 19% restants, les textes littéraires proposés dans le manuel sont par contre intéressants, voire très intéressants pour qu'ils soient expurgés de leurs référents culturels. Pour ces enseignants là, il s'agit justement de la nouvelle, le conte et la fable. Cette littérature permet à l'apprenant de s'évader et d'anticiper, « *les textes littéraires du chapitre 5 sont intéressants car ils permettent à l'adolescent-apprenant de rêver, d'essayer de prévoir des suites, c'est-à-dire, à étendre son aptitude imaginative.* »¹³¹. Et delà à exprimer leur singulier pour un phénomène globalisé. Les événements et les faits de ce genre de récit sont situés dans l'espace et dans le temps. Ils peuvent être vraisemblables et correspondre avec le vécu de l'apprenant, comme ils peuvent être imaginaires et amener les apprenants à restituer une autre vérité. Peu importe la distinction entre l'imaginaire et le réel, ce qui compte c'est de voir dans ce genre littéraire le moyen d'apprendre à formuler son point de vue, de se décentrer et se mettre à la place du personnage. Car dans la réalité les comportements sont souvent « *théâtralisés* »¹³².....

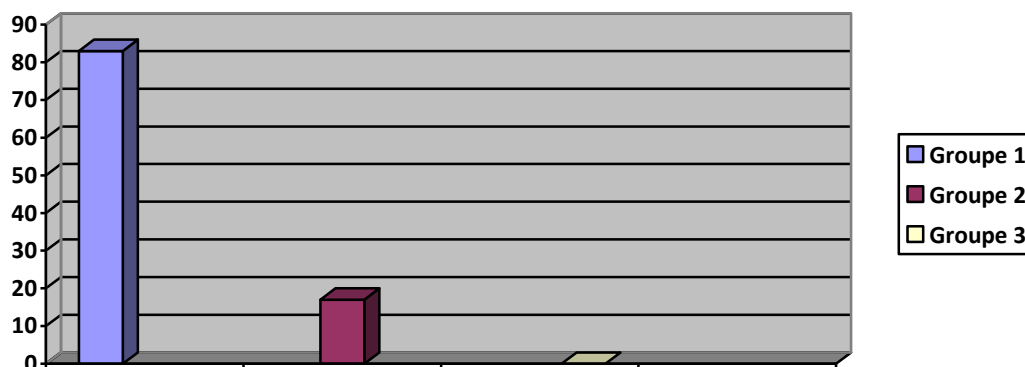
¹³⁰ Propos d'enseignants concernant leurs formations.

¹³¹ Idem

¹³² ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER, L.2005, Éducation et communication Interculturelle, Paris, PUF.P.152.

Item 3 - Accordez vous une grande importance à la dimension culturelle qu'un texte littéraire peut véhiculer ?

83% oui – 17% non



Les enseignants interrogés se rejoignent presque tous pour confirmer cette thèse. En effet, pour eux, tout texte littéraire est véhiculaire d'une dimension culturelle. Le texte littéraire accroît le bagage culturel en révélant d'autres modes de vie et d'autres valeurs culturelles, sur le plan moral et humain, il crée et développe un esprit de tolérance et d'ouverture à autrui.

83% des enseignants interrogés trouvent que, vouloir comprendre un texte littéraire nécessite de recourir à sa dimension culturelle dans laquelle s'ancre un ensemble de rites et de valeurs sociales. « *Hugo, Dumas, Voltaire, Diderot leurs œuvres sont les témoins de la société et de la culture française.* »¹³³

Cet enseignant ne croyait pas si bien dire, en effet, en se référant à des auteurs, qui ont été des médiateurs de sociétés et de leurs cultures, on a pu connaître d'autres coutumes et d'autres visions du monde. Les écrits d'Amin Maalouf, ces romans et essais, restent les témoins de deux ensembles culturels dont il se réclame lui-même un passeur entre deux, à savoir l'Occident et le Monde arabe.

En effet, à travers la voix de cet écrivain libanais d'expression française, On a pu déceler des signes forts de reconnaissance culturelle, géographique, voire psychologique faites du monde arabe pour l'occident, avec une subtilité littéraire qui favorise le dialogue entre les différentes cultures. Plusieurs approches s'inscrivant dans la didactique des langues et des cultures se sont penchées sur

¹³³ Réponse d'enseignant. Voir annexe. P. 134.

l'étude de la littérature en la considérant comme un vecteur puissant de la culture, « *Vu qu'une simple lecture d'un texte littéraire peut véhiculer la culture de son auteur* »¹³⁴. D'autant plus que, le programme de français stipule qu' « *un enseignement du français doit permettre la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle* »¹³⁵. Une raison de plus pour croire à l'enseignement de la littérature en classe qui reste un atout pour : « *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 et de paix.* »¹³⁶

La littérature favorise donc, le contact avec l'ailleurs et la rencontre de l'Autre. En se référant à des réalités civilisationnelles et artistiques, elle permet de construire une compétence culturelle.

Ainsi, malgré « *la dichotomie culture et civilisation qui a partagé en deux le siècle dernier* »¹³⁷, la littérature et la civilisation peuvent faciliter à l'apprenant l'accès à la culture de l'Autre. Le civilisationnel et le culturel sont d'ailleurs deux termes voisins de sens dans la langue française.

Les 17% des enseignants restants, n'excluent pas l'importance de la dimension culturelle du texte littéraire pour une compréhension complète du texte. Même si ces enseignants avouent ne pas accorder une grande importance à cette composante, elle reste quand même pour eux un facteur favorisant la contextualité du texte. « *Une petite importance suffit ; surtout quand on sait qu'un texte littéraire est le miroir des faits culturels.* », « *un tout petit peu quand je trouve qu'une mise en lumière s'avère intéressante contextuellement parlant.* »¹³⁸

¹³⁴ Idem

¹³⁵ Le programme de français de 1^{ère} AS.P.05

¹³⁶ Idem

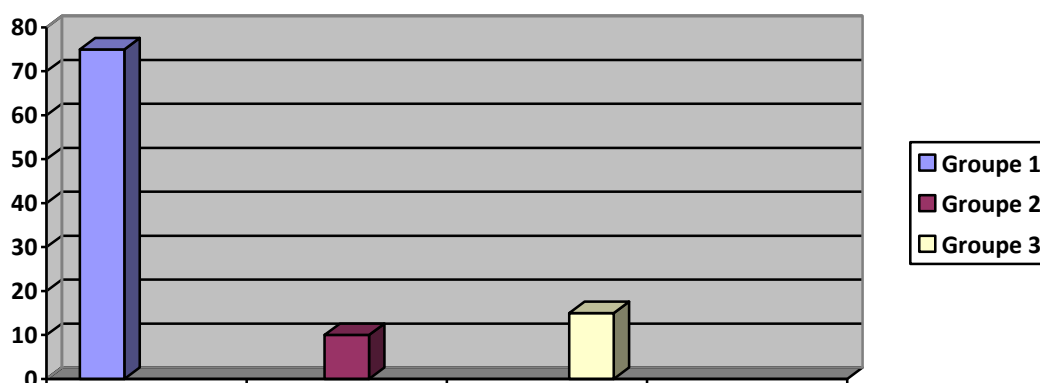
¹³⁷ CUQ, Jean-Pierre - GRUCA, Isabelle. 2005. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 504 p., ISBN 2 7061 1301

¹³⁸ Réponse d'enseignant

Item 4 - *Quelle différence faites-vous entre l'enseignement de la culture et la formation à la compétence interculturelle ?*

75% : Enseigner la culture de la langue sert à former à l'interculturel.

10% : Sans réponses. 15% : Des réponses hors contexte.



Pour la 4^{ème} question les résultats ont été très significatifs. Nos craintes se sont avérées infondées, vu que l'approche a eu un écho favorable au sein du groupe interpellé.

Effectivement, les réponses données par les 75% d'enseignants interrogés sont intéressantes et très variées. Mais elles convergent toutes vers un point commun. Enseigner la culture de la langue sert à former à l'interculturel. En effet, il s'agit de faire de l'enseignement des langues un moyen d'accéder à une culture et répondre au besoin d'ouverture sur le monde extérieur. Ainsi, en même temps que l'apprenant apprend une langue étrangère, il pourra se rendre compte que l'apprentissage d'une langue n'est pas qu'un défi linguistique puisqu'il s'agit aussi d'un défi interculturel.

Dans les définitions des deux concepts données par les enseignants, on touche à une certaine complémentarité, un voisinage de sens et de fonction « *On a besoin de l'enseignement de la culture pour atteindre la compétence interculturelle.* », « *la culture en elle-même nécessite une formation à l'interculturel et cette compétence en est une condition à l'appropriation d'une nouvelle culture.* », « *Ce qui est certain est que la compétence interculturelle s'acquiert grâce à beaucoup de facteurs et selon différentes sources d'apprentissage.* », « *parlons plutôt d'une complémentarité.* », « *c'est du pareil au*

même à première vue. Faire la différence, c'est omettre les vraies intentions de l'universalisme). »¹³⁹ .

Enseigner la culture c'est forger une identité nationale dont la portée peut être universelle. La globalisation aidant, les cultures s'interpénètrent. De même qu'une langue s'enrichit au contact d'autres langues, les cultures aussi, subissent également beaucoup de changements et s'enrichissent, et M.Pretceille de dire que : « *la culture est mouvante, fuyante « tigrée », alvéolaire* ». C'est dans ses interactions que se crée cet idéalisme qu'est l'interculturel.

Placer l'élève dans ce contexte, l'imprégner de la culture de la langue cible, c'est l'amener à participer activement à l'apprentissage qui ne peut que favoriser l'approche interculturelle. Geneviève Zarate et Michael Byram estiment qu' : « *un apprenant ayant une compétence socioculturelle sera capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle* »¹⁴⁰ .

En effet, les approches interculturelles dans l'enseignement/apprentissage du FLE, s'efforcent de préparer l'apprenant à des interactions multiples et à prendre conscience de l'existence d'autres groupes sociaux, d'autres peuples, d'autres cultures.

Les 25% d'enseignants interrogés restant, nous ont semblé pas très sûrs de leurs réponses. Il y'a ceux qui ont évité la question et d'autres ont répondu à côté, cela est dû peut être à leur méconnaissance de ce concept. (L'interculturel)

¹³⁹ Réponses d'enseignants

¹⁴⁰ Zarate, Byram, Neuner.G, La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, In [www.coe. Int/t/dg4/linguistic/Source/Source Publications/CompétenceSocioculturelle_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source%20Publications/CompétenceSocioculturelle_FR.doc), p.12.

Item 5: comment exploitez-vous le texte littéraire ?

96% pour des fins linguistiques et thématiques.

4% sans réponses.



96% des enseignants interrogés, ont répondu que l'exploitation du texte littéraire reste pour des fins linguistiques et thématiques, mais les pratiques effectives sont toujours individuelles et propres à chaque enseignant, ce qui ne permet pas de généraliser les observations faites. Parce que la classe de langue n'est pas toujours homogène au point de vue des niveaux d'apprentissage des apprenants, l'exploitation du texte littéraire se prête à plusieurs niveaux. Les procédures par lesquelles on accède au sens varient toujours en fonction du niveau des apprenants. Il y a eu des séances, dans lesquelles on a assisté à une simple compréhension de texte, parfois poursuivies par la découverte de la typologie textuelle. Comme il y a eu des séances où l'enseignant abouti à des projets d'écriture.¹⁴¹

Mais en général, et d'après les observations faites lors de la pré-enquête, l'approche au texte littéraire se fait en 2 étapes, la 1ère est l'observation de laquelle émerge l'hypothèse de sens et quelques idées-forces donnant ainsi un prélude à une compréhension globale du texte. Suit alors une 2ème étape qui est l'analyse durant laquelle on dégage les indices qui mettent en valeur la spécificité du texte étudié : l'argumentatif par exemple, en relevant l'opinion de l'auteur, les arguments, la présence de l'émetteur. L'exhortatif, en relevant les modes verbaux, la modalité etc. L'expositif, en notant les caractéristiques techniques ainsi que le vocabulaire scientifique.

¹⁴¹ Observations relevées lors de notre enquête.

On peut affirmer aussi que l'enseignant, dans le cadre de sa fonction est limité par une manière de faire conventionnée, en effet, certains enseignants interrogés accusent : « *le volume horaire, le programme scolaire, tant de contraintes institutionnelles qui entravent la créativité* »¹⁴².

Effectivement, sur les 96%, seulement 60% ont justifié leurs réponses. Ils pensent que la thématique et la linguistique priment en objectifs et que le manuel comporte beaucoup de textes de vulgarisation scientifique où le volet communicatif et véhiculaire l'emportent sur le culturel. Selon eux, le français en Algérie est enseigné à des fins communicationnelles. Les prérogatives de l'enseignement du français visent typiquement un caractère technique et fonctionnel dont le seul souci est de faire acquérir à l'apprenant un savoir et un savoir-faire qui répondent à un objectif instrumental et utilitaire.

Le culturel et le civilisationnel reste une tâche difficile pour l'enseignant, « *Analyser le contenu et aborder la grammaticalité du texte. Faire le rapport entre la nature textuelle et le vocabulaire choisi (les mots, les temps, les modes, les champs lexicaux...)* », « *notre objectif est d'enseigner des connaissances linguistiques et non des comportements* ».¹⁴³

Les raisons invoquées par cette catégorie de professeurs qui pensent que le culturel et le civilisationnel présentent des difficultés de compréhension pour les élèves, trouvent que la majorité des apprenants accuse un retard sur le plan de l'apprentissage pour des raisons diverses, à savoir : l'éloignement des grands centres urbains, le cas d'élèves n'ayant pas fait de français au primaire ... tout cela concourt à rendre difficile l'accès au texte littéraire qui comporte un lexique et une syntaxe demandant que les fondations de la langue usuelle écrite ou orale soient solidement ancrées. Les enseignants ont tendance à ne pas utiliser ces documents (les textes littéraires), pour privilégier les textes de vulgarisation scientifique, dans et hors le manuel. Les raisons en sont multiples, et nous pouvons citer, par exemple, la priorité supposée des apprenants à l'égard de ces textes qui sont jugés difficiles d'accès et trop éloignés d'une pratique effective de la langue.

On ne peut aborder le texte littéraire pendant les premiers niveaux, mais plutôt en fin d'apprentissage. Comme le dit d'ailleurs, Mireille Naturel,

¹⁴² Réponse d'enseignant

¹⁴³ Réponses d'enseignant

« La littérature était donc conçue comme une consécration, comme l'aboutissement de l'apprentissage d'une langue ». ¹⁴⁴

Dans cette perspective le texte littéraire a donc pour mission, « de participer à l'édification des individus ». ¹⁴⁵

Item 6 - pensez-vous que le texte littéraire serait un bon moyen d'asseoir une compétence interculturelle ?

90% oui - 10% non, pas forcément.



Assurément oui pour les 90% d'enseignants interrogés, car le texte littéraire reste incontestablement l'outil le plus à même de véhiculer la culture. Ce dernier, d'après certains enseignants, véhicule tout un patrimoine culturel et civilisationnel, en plus d'être le témoin d'une société, d'une culture...à travers les possibles narratifs du discours fictionnel l'apprenant est censé vivre un espace altruiste ¹⁴⁶.

Introduire des textes littéraires, mais de courants différents dans lesquels peut s'incarner l'interculturel de part les différentes visions qu'ils peuvent avoir à travers les temps, peut favoriser l'approche interculturelle lors d'un cours de littérature.

¹⁴⁴ Naturel Mireille. 1995. *Pour la littérature, de l'extrait à l'œuvre*, Paris, Nathan Clé international, coll. Didactique des langues, p. 17. p. 18.

¹⁴⁵ Idem

¹⁴⁶ Réponse d'enseignant.

« Ce dialogue entre le passé et le présent peut nourrir efficacement la sensibilité et la réflexion des apprenants »¹⁴⁷.

D'après certains enseignants, la présence d'auteurs français, de courants différents romantismes, réalisme, modernisme, aiderait énormément à installer cette compétence, car les différentes visions d'une même réalité exprimées dans les écrits littéraires rapprochent les esprits à travers les temps.

En effet, nous pensons avec Pretceille et Porcher, que : « Le fait d'étudier les textes, non pas seulement à travers le temps qui les a vus naître, mais à travers le temps qui les connaît Permet d'approcher l'idée d'universalité qui est constitutive d'une éducation humaine. »¹⁴⁸

En effet, Comme le précise Marc Thomas, il est utile aussi de remarquer que l'expérience interculturelle ne se situe pas seulement au niveau des cultures nationales, mais concerne également les diversités de cultures générationnelles, sociales surtout.

Cependant, dans la question précédente on voit bien le malaise de ces mêmes enseignants redoutant et appréhendant l'approche au texte littéraire. Néanmoins, La littérature reste l'un des moyens les plus efficaces de réfléchir sur les hommes et sur le monde, elle représente un objet culturel irremplaçable et un « lieu emblématique de l'interculturel »¹⁴⁹, « la littérature est un universel singulier. Elle incarne emblématiquement cette articulation entre l'universalité et la singularité. Les écrivains s'adressent à tout le monde et sont reçus différemment par chacun. Ils traduisent à la fois une réalité véritable [...] et une affectivité sans frontières, un vécu propre. »¹⁵⁰.

À la lumière de ces illustrations, nous dirons que le texte littéraire reste par excellence un vecteur puissant de l'interculturel.

Il n'est pas demandé à l'enseignant de maîtriser un savoir encyclopédique, il suffit juste d'avoir une attitude d'ouverture qui permet un dialogue entre les cultures en présence. Car repérer le culturel derrière les contenus linguistiques qui se

¹⁴⁷ Ghellal. ABDELKADER, 2009. « Lire Ecrire en classe de FLE », Didactique de la littérature et des textes littéraires. P.69

¹⁴⁸ M.A Pretceille, L.Porcher, 2001. Éducation et communication interculturelle, paris, 2^{ème} édition. PUF, P148.

¹⁴⁹ L.PORCHER, ABDALLAH-PRETCEILLE, 2005, Éducation et communication Interculturelle, Paris, PUF.P.152.

¹⁵⁰ Ibidem

présentent à l'apprenant et pouvoir l'interpréter, témoigne d'un esprit de tolérance ouvert à l'Autre et ouvert sur le monde.

Les 10% restants, citent des textes non littéraires proposés aux apprenants qui peuvent être selon eux, des supports en vue d'asseoir une compétence interculturelle.

Ainsi, des sujets comme l'environnement, la pollution, l'eau, la mécanisation, histoire et science, les TIC aussi. Autant de thèmes prônés par les textes officiels et qui peuvent être au service de l'interculturel. Un enseignant ira même à dire qu'« une compétence interculturelle s'installe mieux par des sources audiovisuelles. »¹⁵¹, d'autres diront que d'autres textes traitent des sujets actuels et qui interpellent plus l'intérêt du lecteur par la variété et la richesse du fonds humain¹⁵².

En effet, autant de textes non littéraires mais qui contiennent des informations, des connaissances sur le monde extérieur, et qui peuvent être l'objet d'une éventuelle altérité et connaissance de l'Autre.

Item 7 - Dans les programmes en vigueur, pensez-vous que la dimension interculturelle est suffisamment prise en compte ?

93% Non – 7% Sans réponses



Pour la 7^{ème} question, la quantité de réponses négatives est intrigante, elle nous laisse quelque peu perplexes. En effet, 93% des enseignants interrogés trouvent que l'institution scolaire actuelle n'accorde pas de l'intérêt à cet aspect pour des raisons

¹⁵¹ Réponse d'enseignant

¹⁵² Réponse d'enseignant

que l'on n'arrive pas à cerner, malgré l'importance qu'acquiert cet aspect de l'apprentissage du FLE. D'après les enseignants interrogés, il n'y a aucune volonté de la part des concepteurs à vouloir prendre cette dimension en considération. Selon eux, les thèmes abordés par les différents textes ne prêtent pas à cela.¹⁵³

Cependant, si nous nous référons au programme de la langue française et du référentiel des programmes, nous remarquons qu'il est stipulé dans ces mêmes programmes que l'enseignement du français contribue à :

« - *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 environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.* »¹⁵⁴

Pourquoi vouloir constamment remettre en doute les intentions de la tutelle dans ce domaine et dire qu'elle ne prête aucune intention à vouloir prendre en compte cette dimension. Certains enseignants évoquent les difficultés rencontrées sur le terrain pour parvenir à établir une assise commune et conforme. « *Ce n'est pas à cause de l'importance de cette dimension, mais c'est surtout cette langue (FLE) qui n'arrive pas à élire domicile dans les esprits des apprenants, donc, faute de capacité à maîtriser une langue étrangère qui est une conséquence de la prise en charge politico-pédagogique adéquate et sereine.* »¹⁵⁵. D'autres trouvent que la dimension interculturelle intervient involontairement sans au préalable n'avoir aucune intention lorsqu'ils abordent des textes à thématique culturelle. « *Alors, que nous la prenions en compte ou pas, cette dimension s'impose lorsqu'un texte est marqué culturellement.* », l'enseignant ne peut pas passer à côté.

Les 7% qui restent, n'ont simplement pas répondu à cette question, pour des raisons, qu'on ne nous a pas communiquées. Mais il nous a semblé que cette catégorie d'enseignants ignore tout simplement les finalités du programme de français ainsi que celles du référentiel.

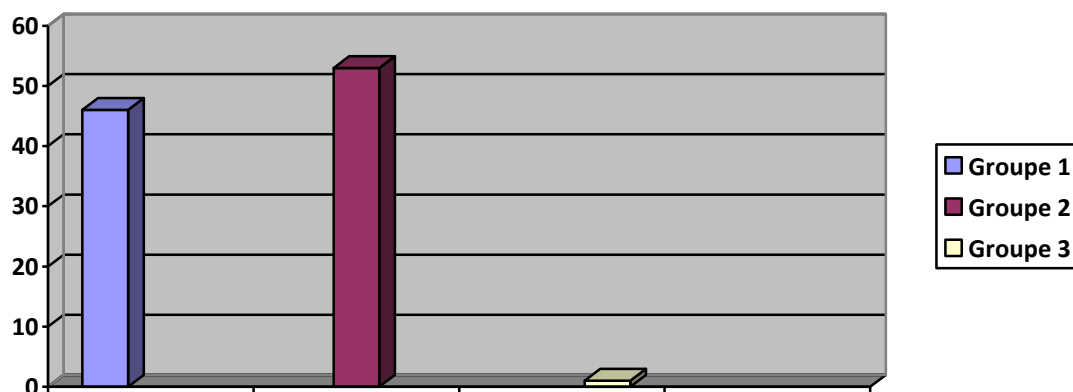
¹⁵³ Réponse d'enseignant. Voir annexe. P. 135.

¹⁵⁴ Programme de français, p.05

¹⁵⁵ Réponse d'enseignant

Item8 - Pensez-vous que l'enseignement de la culture française (francophone) en classe de FLE est nécessaire ?

46% Oui -53% Non - 1% sans réponses.



Pour la 8^{ème} réponse, Il est bien évident que la notion de langue se rattache à celle de culture du moins pour les 46% d'enseignants interrogés, ils' y adhèrent totalement. Ils trouvent que culture et langue sont indissociables, coexistantes.¹⁵⁶ L'apprentissage de la langue n'est pas réduit à une technique de transposition simple, en ignorant délibérément les représentations véhiculées par la culture dont elle est le vecteur.

D'après les ethnologues, l'interrelation de la langue et de la culture est depuis longtemps solidement ancrée dans l'enseignement de toute langue vivante.

En effet, la langue qui est un outil de communication, traduit inévitablement une spécificité culturelle, un niveau d'expression particulier « *apprendre à parler une langue signifie donc se sensibiliser aux questions identitaires et culturelles.* »¹⁵⁷

Dubois indique à ce propos que « *l'étude linguistique implique d'une manière ou d'une autre la description d'une culture* », la langue selon lui « *nous apporte en permanence des informations culturelles.* »¹⁵⁸

« *Toute langue se fonde sur ses aspects socioculturels (anthropologiques).* »¹⁵⁹

¹⁵⁶ Réponse d'enseignant. Voir annexe.

¹⁵⁷ CHOVANCOVÁ, Katarina. Les échanges universitaires en tant que cadres de la sensibilisation interculturelle, In: Enseigner l'Europe, Actes du colloque international tenu le 13-14 septembre 2007, Université Matej Bel, Faculté des Sciences humaines, Banska Bystrica

¹⁵⁸ Dubois, J., coll.1971. *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse.

¹⁵⁹ Réponse d'enseignant

Culture et langue sont intimement liées, « *de toute façon, enseigner le FLE c'est automatiquement enseigner la culture.* »¹⁶⁰.

Prétendre dissocier l'une de l'autre c'est travestir un acquis. Séparer l'enseignement de la langue à celui de la culture, produit une double mutilation. CHISS trouve que cette séparation déperit la langue et par là même la littérature, d'ailleurs, il dit à ce sujet *qu' « elle ôte à la langue son inscription dans l'histoire »* et « *ôte à la littérature son enracinement dans une langue donnée...* »¹⁶¹.

Cette catégorie d'enseignants trouve quelle que soit la culture, française ou francophone, elle enrichit celle de l'apprenant et lui inculque inévitablement des valeurs humaines. « *Afin d'apprendre une langue il faut connaître l'histoire de son peuple* »¹⁶².

L'apprenant a besoin des connaissances culturelles de la langue cible pour enrichir ses connaissances linguistiques et culturelles.

Par ailleurs et selon les 53% des enseignants interrogés, le français en Algérie, étant une langue étrangère, son apprentissage revêt un caractère communicatif permettant aux apprenants seulement de pouvoir suivre un cursus universitaire dispensé en français, la culture peut ne pas être prise en considération. Ils trouvent que le français en Algérie est une langue fonctionnelle adaptée pour véhiculer des concepts technologiques et scientifiques. « *C'est une langue instrumentale* »¹⁶³

D'autant plus que, dans le manuel d'accompagnement on peut lire : « *Qu'il est impératif que la langue reste avant tout un outil de communication se démarquant d'une part d'une langue de spécificité, et d'autre part d'une langue à vocation terminologique.* »¹⁶⁴.

Selon Galisson, la langue instrumentale est définie comme étant celle qui « *permet d'accéder à un savoir de caractère à la fois plus pragmatique et plus universaliste.* »¹⁶⁵. Ce qui laisse à comprendre que le culturel est inhérent pour qu'une langue devienne un instrument qui n'est pas dénué d'un caractère pratique et universaliste.

¹⁶⁰ Réponse d'enseignant. Voir annexe.

¹⁶¹ J-L CHISS, note de lecture, soulevée pendant l'année théorique en Magistère, en cours sur la Didactique de l'oral, avec Madame BENAMAR.

¹⁶² Réponse d'enseignant. Voir annexe.

¹⁶³ Réponses d'enseignants. Voir annexe.

¹⁶⁴ Le manuel d'accompagnement p56.

¹⁶⁵ Galisson, R.1980. *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues*, Paris : Clé International.

Il faut reconnaître que l'un des avantages de l'apprentissage du français en classe de FLE, reste une éventuelle accessibilité à la terminologie des matières scientifiques dispensées en langue arabe, « *les apprenants devront trouver dans l'enseignement du français un autre moyen d'expression pour véhiculer les concepts scientifiques et technologiques, ou pour exprimer la pensée scientifique* »¹⁶⁶.

Comme il est clairement établi dans les documents officiels que : « *les compétences linguistiques doivent être travaillées en permanence, quelle que soit l'activité et la discipline.* »¹⁶⁷

Cependant, ceci ne dispense pas l'enseignement de la culture qui demeure quand même une tâche difficile à accomplir pour les 53% des enseignants interrogés. La réalité sur le terrain montre que l'apprenant de la 1^{ère} AS a plutôt besoin de connaître les rudiments de la langue. Ce qui est primordial pour les enseignants, c'est d'enseigner la technicité et l'emploi de cette langue. Pour eux, le reste viendra patiemment. « *De là à solliciter l'apprenant à s'approprier le vecteur culturel relève à notre sens de l'utopie.* »¹⁶⁸. Il faut préciser, que relevé le culturel, pour ce qui est dans notre travail, c'est de faire connaître à l'apprenant les traits culturels qui démarquent un texte d'un autre.

Cette catégorie d'enseignants interrogés affirme qu'apprendre une langue étrangère en l'exerçant par le biais de la culture qu'elle véhicule est l'une des prouesses de l'apprentissage en général.

Les spécialistes affirment pourtant, que l'utilisation du langage ne peut être authentique, que si l'apprenant est introduit à la dimension socioculturelle. Ceci dit, l'apprenant a besoin d'être imprégné de la culture de la langue enseignée dans la mesure où celui-ci serait amené à l'utiliser dans son contexte socioculturel. Geneviève Zarate et Michael Byram estiment qu' : « *Un apprenant ayant une compétence socioculturelle sera capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents.* »¹⁶⁹, le sien et celui de la langue cible.

¹⁶⁶ Manuel d'accompagnement. P.54

¹⁶⁷ Référentiel des programmes P. 51.

¹⁶⁸ Révélation et Réponses d'enseignants interrogés

¹⁶⁹ Zarate G, Byram, la compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, in www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/sourcePublication/Compétences_socioculturelles_FR.doc, .12.

En effet, pour une meilleure insertion dans le monde de demain, les connaissances linguistiques ne suffisent plus désormais, car, l'apprenant est appelé aujourd'hui à acquérir des compétences culturelles qui se manifestent dans les relations sociales, ce qui implique une interaction constante entre le linguistique et le culturel. « *L'aire des relations que l'homme entretient avec ses semblables s'est considérablement étendue aujourd'hui, et le sera encore davantage demain. Le champ de la communication se diversifie de plus en plus pour englober quasiment l'ensemble de l'humanité avec comme conséquence l'extrême variété des échanges linguistiques culturels et civilisationnels qu'est appelé à assumer l'homme moderne* ». ¹⁷⁰

Il est remarquable de penser, espérer et constater, que l'enseignement de la culture va permettre d'œuvrer davantage à la réconciliation entre les peuples.

Item9 - Quel est selon vous l'apport d'un enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans une perspective interculturelle pour les élèves ?

93% : l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut s'effectuer expurgé de son corollaire culturel et favorise une ouverture sur le monde.

7% Sans réponses.



Pour la 9^{ème} réponse, 93% des enseignants interrogés affirment que, désormais, l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut s'effectuer expurgé de son corollaire culturel. Il est primordial que l'enseignement d'une langue étrangère soit associé à celui de la culture dans laquelle cette langue est imprégnée. L'apport d'un enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle serait

¹⁷⁰ Le référentiel de programmes. P. 09

donc, d'inciter l'apprenant à se confronter à d'autres approches que la sienne et accepter une autre manière de voir, d'autres mentalités. De comparer ses héritages culturels avec d'autres cultures en utilisant ses facultés cognitives et l'amener à pivoter entre deux ou plusieurs cultures afin de s'imposer par ses propres idées sur la sienne, c'est toute une idéologie de la communication. « *C'est pouvoir connaître et reconnaître l'Autre surtout, et se remettre en question et revoir son identité.* »¹⁷¹ Il s'agirait plutôt de compréhension et de reconnaissance de l'Autre, dira un autre enseignant.¹⁷²

En effet, dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), le défi interculturel est d'enseigner la langue et sa culture, l'apprentissage d'une langue comporte alors forcément une dimension interculturelle dans laquelle se déclenche le conflit cognitif indispensable au développement intellectuel de l'apprenant. « *Nous restons dans la perspective Approche par compétence.* »¹⁷³ . L'apprenant pourrait mobiliser donc, ses connaissances intellectuelles et sa vision du monde pour traiter du culturel et s'inscrire dans une communication interculturelle.

On assiste aujourd'hui à l'émergence de consensus autour de grandes dimensions de l'apprentissage cognitive, sociale et culturelle.

Dans la classe de langue, la culture de l'apprenant se trouve confrontée à la culture étrangère.

Dans ce dialogue, la culture de l'apprenant est enrichie au contact de la culture de l'Autre. Ainsi se crée une « symbiose culturelle » et mène automatiquement à un équilibre qui n'est autre que la compétence interculturelle. « (...) arrivé à un certain niveau d'appropriation de la langue/culture étrangère, on est plus tout à fait le même, ni totalement l'Autre. Il y eu restructuration. On est métamorphosé. Par le jeu interactif entre la culture originelle et la culture apprise, une troisième dimension se met en place. Un trait d'union entre deux univers. »¹⁷⁴

¹⁷¹ Réponse d'enseignant. Voir annexe.

¹⁷² Ibidem

¹⁷³ Ibidem

¹⁷⁴ G-D De Salins, cité par Daniel Feldhendler, 1990. « Dramaturgie et interculturel », in *Le français dans le monde*, n° 234, Hachette-Larousse, P. 13.

Les apprenants d'une langue étrangère sont appelés à se distancier de leurs pratiques culturelles, et de porter un regard critique et objectif vis-à-vis de leur propre culture. En effet, dialoguer ce n'est donc pas regarder de haut ou de loin une culture, c'est se regarder franchement en adoptant un moment son regard. Nous commençons à nous regarder avec les yeux de l'Autre pour mieux nous regarder. L'exotopie de Bakhtine, il n'y a que l'Autre en vertu de son extériorité pour nous comprendre et nous connaître.

La démarche interculturelle serait donc, de prendre appui sur la culture de l'apprenant de la valoriser et d'initier l'apprenant à la décentration. En termes plus concrets, c'est dans la confrontation avec une autre culture que les apprenants vont mieux prendre conscience de leur identité culturelle.

L'apprenant va connaître donc une autre perception du monde à travers ce qu'il sait déjà dans sa culture. Le contact avec une culture autre que la sienne et par le truchement de la langue bien entendu, peut le conduire à une relativisation de ses propres pratiques sociales, de ses convictions et de ses croyances, Comme le dit Amor Séoud « *L'intérêt de la démarche interculturelle est donc qu'elle s'accompagne d'une prise de conscience de soi, liée elle-même souvent à une remise en question de soi* »¹⁷⁵.

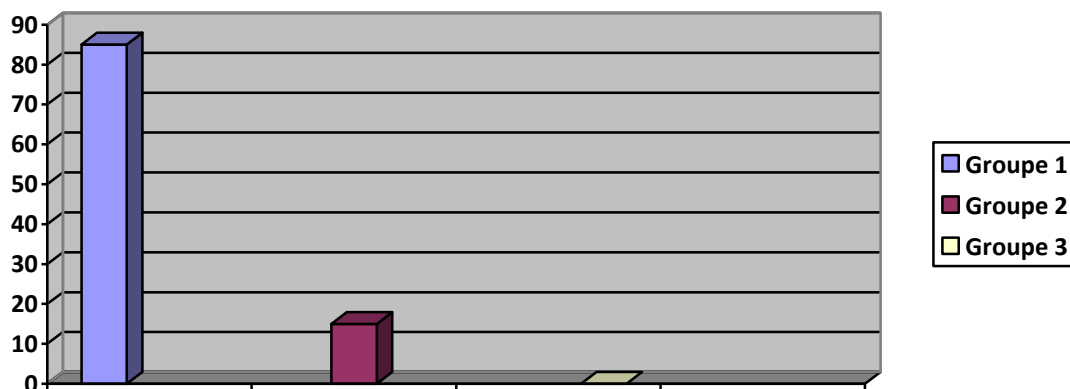
Les 7% restants n'ont pas répondu à cette question, sans nul doute craignant un éventuel égarement occasionné par une méconnaissance profonde du sujet.

¹⁷⁵ Séoud, Amor. 1997. *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier/Didier. ch. 7 « Pour une démarche interculturelle ».

Item 10- Quelle place doit- on accorder au texte littéraire dans cette même perspective ?

85% : Le texte littéraire, outil culturel pour une éducation à l'interculturelle.

15% : l'approche interculturelle n'est pas opérationnelle.



Il est grand temps, du moins pour la plupart des enseignants interrogés, d'accorder toute son importance au texte littéraire comme outil pédagogique essentiel au service de l'interculturel, « *Le texte littéraire doit recouvrir toute l'importance qui lui est dû* », « *il faut une variété de textes embrassant plusieurs thèmes et genres littéraires* »¹⁷⁶.

En effet, 85% d'enseignants interrogés mettent en exergue la valeur de la culture dans l'enseignement/apprentissage du FLE qui est maintenant communément admise, que ce soit pour communiquer efficacement dans des situations réelles, ou pour s'enrichir intellectuellement et accomplir des tâches dans la société. La littérature reste un vecteur puissant de la culture. Un texte littéraire dévoile les modes de vie d'une société et représente son idéologie. En plus, d'après ce que Guy Rochel nous dit, « *les œuvres littéraires ont elles aussi, en partie, une fonction anthropologique* »¹⁷⁷

Parce que le texte littéraire est « *l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue d'autres* »¹⁷⁸

¹⁷⁶ Réponses d'enseignants. Voir annexe.

¹⁷⁷ ROCHEL, G. 1996 .L'approche interculturelle de la littérature : application pour la classe. In MARTINEZ, J. et al éd. : *Aproximaciones diversas al texto literario*. Murcia : Université de Murcia.

¹⁷⁸ BESSE, H. 1989 : « Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère ». In *Trèfle*, 9, pp. 1-12.

C'est pourquoi, cette catégorie d'enseignants cherche à ce que les textes littéraires d'expression française soient variés et multiples. « *Il ne s'agit pas d'intervenir, il s'agit surtout de varier et de multiplier les sujets littéraires pour avoir une vision globale et enrichissante de l'héritage de l'Autre.* »¹⁷⁹

Ces enseignants s'accordent à dire que le texte littéraire peut faciliter une ouverture sur la connaissance du monde et favoriser les connaissances interculturelles d'où l'importance de travailler le texte littéraire en classe de français langue étrangère, « *le texte littéraire sert d'ouverture sur d'autres cultures* »¹⁸⁰.

Ce qui donne à penser que la réhabilitation de la littérature, dans toutes ses expressions, poésie, romans, nouvelles, théâtre, serait l'une des voies de connaissances interculturelles pour les apprenants afin de vivre une pluralité...

La compétence interculturelle deviendrait donc l'une des priorités dans le domaine de l'enseignement des langues, malheureusement les guides pédagogiques proposés aux enseignants n'accordent pas une attention particulière à l'approche du texte littéraire dans une perspective interculturelle. « *Le texte littéraire doit recouvrir toute l'importance qui lui est dû, chose non encore prise en compte dans nos manuels scolaires.* »¹⁸¹

Nous pouvons affirmer aussi et d'après les 15% d'enseignants restants, que l'approche interculturelle n'est pas opérationnelle.

Notons que le concept de l'interculturel se repose sur une compétence culturelle que l'apprenant de la 1^{ère} AS n'a pas encore acquise et que la culture de la langue française est perçue d'une manière particulière pour des raisons déjà citées dans les observations de classe, à savoir l'image de l'Algérie sous le joug colonial avec des idées préconçues et des opinions et images préformées qui n'ont pas pu s'effacer des esprits, c'est pour ces raisons là que l'on réserve à l'apprentissage interculturel une portion congrue et l'objection faite à cette activité étant le niveau des apprenants qui ne permet pas d'envisager à l'heure actuelle l'approche littéraire. Les apprenants rejettent le discours littéraire à cause de son lexique élitiste, qui marque un degré d'écart par rapport à la langue standard qu'on emploie couramment, puisqu'il s'écarte de la norme dû principalement à son but esthétique. La lecture littéraire nécessite des compétences et des stratégies particulières non

¹⁷⁹ Réponse d'enseignant. Voir annexe.

¹⁸⁰ Ibidem

¹⁸¹ Ibidem

encore acquise par l'apprenant au dit niveau. Il faut reconnaître les particularités, voire les difficultés, que la lecture des textes littéraires présente, d'après Dobrovsky et Todorov¹⁸².

Le texte littéraire est un objet encore compliqué dans son fond pour qu'il puisse véhiculer quoi que ce soit aux apprenants, qui ne sont encore qu'à un niveau trop bas de l'apprentissage du FLE.¹⁸³

En synthèse et d'une manière générale, les enseignants reconnaissent la nécessité d'injecter la compétence interculturelle dans le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. À cet égard le choix du texte littéraire comme support culturel trouve son reflet dans la plupart des réponses données par les enseignants. Néanmoins, les points de vue concernant la négligence de la composante culturelle divergent, il y a ceux qui trouvent que cette négligence est liée aux contraintes du système éducatif, d'autres accusent des contraintes en rapport avec l'emploi du temps, en rapport avec le niveau des élèves qui ne permet pas d'envisager à l'heure actuelle l'approche littéraire.

Chapitre II

Les représentations qu'ont les élèves de la langue française et de sa culture

¹⁸² DOBROVSKY, S. et T.TODOROV 1981 : *L'enseignement de la littérature*. Paris-Gembloux-Bruxelles : A.de Boeck-Duculot.

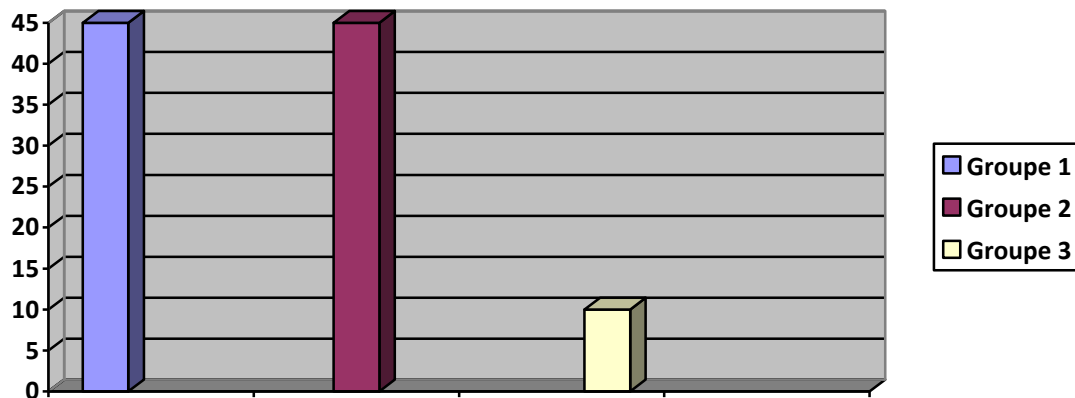
¹⁸³ Réponse d'enseignants. Voir annexe.

Dans cette partie, l'élaboration du questionnaire nous a permis de savoir les représentations que se font les élèves de la langue qu'ils étudient et de la culture qu'elle véhicule. Ces images conditionnent leur apprentissage et donnent à la langue et à sa dimension culturelle une portion congrue, qui entrave tout désir et volonté d'apprendre cette langue....

II-1 Analyse des réponses des élèves

Item1-Comment voyez-vous le français par rapport aux autres matières ?

1- intéressant 45% 2- difficile 45% 3- sans réponses 10%



Pour cette question, on s'attendait à ce que tous les élèves ou presque répondent en faveur de la première proposition, sachant que les langues étrangères ont toujours suscité la curiosité des jeunes. Qui d'entre nous n'a pas été surexcité à la veille de son premier cours de français ou d'anglais pendant sa scolarisation ? Qui ne voudrait pas connaître et apprendre une langue étrangère ?

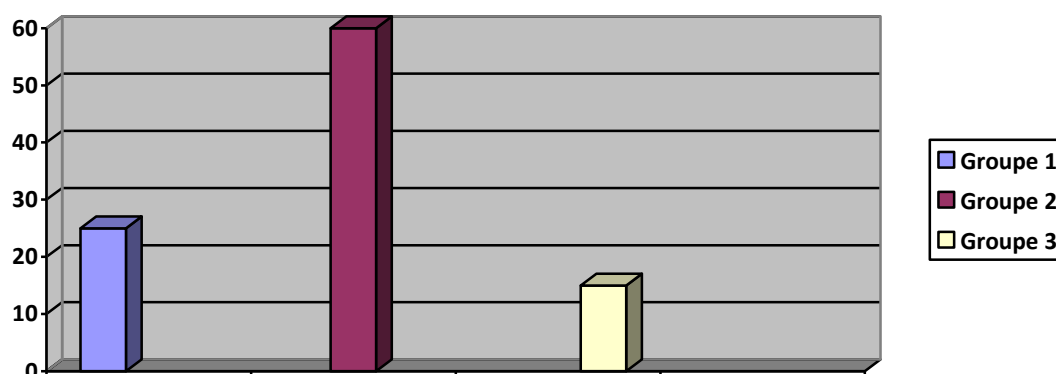
Certes, les motivations et les besoins diffèrent d'un individu à un autre, et l'analyse des réponses nous a permis de cerner de manière pragmatique les rouages plus que contre mêlés dans lesquels se débattent les élèves. Effectivement, et à la lumière des différents propos des groupes d'élèves questionnés, les préoccupations relevées sont plus qu'énonciatrices du dilemme dans lequel sont pris ces derniers. D'un côté c'est la langue du savoir, de la culture et de l'enseignement donc de l'école dont elle demeure l'un des vecteurs et par conséquent elle devient une langue de prestige, qui confère un certain statut intellectuel de développé, d'instruit. Une façon de se distinguer du reste de la population liée à la promotion sociale, de travail et de contact avec les Autres.

De l'autre, la langue française à l'instar des autres langues étrangères, même si elle dispose d'une certaine notoriété auprès de la gence juvénile de par les possibilités diverses et multiples qu'elle ouvre devant ces jeunes adolescents épris de communication et de connexion à travers plusieurs moyens technologiques, reste une langue difficile et compliquée. Cependant, on distingue une répétition pour qualifier la langue agissant comme un leitmotiv dans les réponses. En effet, les apprenants trouvent que la langue française est compliquée et difficile en même temps qu'intéressante et importante. La langue française est considérée comme

langue de prestige, elle occupe une place privilégiée dans le monde de la science et des arts, elle reçoit donc deux types de représentations de la part des apprenants. D'un côté c'est une langue romantique, élégante, qui permet une ouverture de l'esprit et une modernité. D'un autre côté, la langue française est une langue difficile, non accessible parce qu'elle a une grammaire compliquée et un lexique sophistiqué et incompréhensible. Nous pensons qu' : « *Une langue de prestige pourrait être de non-communication* »¹⁸⁴. Ajoutons à cela des facteurs extralinguistiques telle la motivation du sujet à apprendre cette deuxième langue, ainsi que la maîtrise éventuellement partielle ou floue que possède l'apprenant des règles grammaticales de la langue française.

Item2- Est-ce que vous lisez en dehors de la classe ?

Oui 25%, Non 60%, Sans réponses 15%



Les 25% des élèves interrogés disent avoir un réel penchant de lecture en dehors de la classe contre 60% qui n'éprouvent que difficultés et étrangeté lorsqu'il s'agit de parler ou de lire en français en dehors de la classe, cela signifie pour eux un prolongement de malaise, chose qu'ils ressentent souvent une fois dans le cours de français. D'autant plus qu'il n'existe aucune pédagogie pour faire aimer la lecture. Plus un élève considère qu'une matière ou une activité scolaire est intéressante, plus il s'y engage et plus il persévère, malgré les difficultés rencontrées.

En ce qui concerne la manière avec laquelle les jeunes arrivent à avoir des contacts avec des interlocuteurs étrangers, de connaître leurs cultures et leurs manières de

¹⁸⁴ Rimbart.E. 1995, « *Image, statut et désir de la langue française* », in « *Le français dans le monde* », la didactique au quotidien. Juillet. P. 22

vivre, ces mêmes élèves optent pour une manière plus simple et moins compromettante selon eux. Il s'agit bien entendu de cybercafé et d'internet, la rapidité de l'information est la meilleure façon d'apprendre. Quant à la lecture, cette pénible tâche pour ces jeunes n'est pas du tout aujourd'hui une pratique culturelle en vogue. À un moment où plus de la moitié des Algériens disposent chez eux d'une connexion à haut débit et où plus d'un tiers d'entre eux utilisent l'internet tous les jours à des fins personnelles, comment voulez-vous qu'une telle pratique devienne un centre d'intérêt, la lecture quotidienne de journaux continue à diminuer, de même que la quantité de livres lus en dehors de toute contrainte scolaire.

Alors que la lecture en tant que pratique culturelle permettrait à l'apprenant d'accéder à la culture de l'Autre et de partager avec celui-ci certains traits culturels, elle reste le moyen le plus sûr de construire un pont pour aller vers l'Autre.

Aujourd'hui, il se trouve que la mission de l'école et de l'enseignant en particulier serait d'amener et aider l'apprenant à découvrir la lecture-plaisir. En effet, « *L'objectif pour le professeur et le documentaliste [est] de proposer à chaque élève des ouvrages qu'il soit capable de lire, de l'aider dans son choix, d'instaurer des échanges entre eux [...] faire découvrir la lecture « plaisir »* »¹⁸⁵.

Quelle qu'elle soit, la lecture, surtout si elle est littéraire, elle doit amener l'apprenant à s'instruire plus. La lecture littéraire est souvent utilisée aujourd'hui, on la privilégie dans l'apprentissage du français langue étrangère parce qu'elle désigne une lecture riche, intense et surtout plurielle. Grâce à la littérature qui nourrit l'esprit de l'homme et élargit le champ de son imagination, l'individu est transporté dans des univers nouveaux. Une lecture c'est toujours une instance magique pour nous promener et nous mener parfois à des lieux imprévus, qu'on explore seul avec notre imaginaire et notre rêve, elle devient alors un voyage qui nous incite à d'autres voyages, où l'on découvre d'autres cultures et habitudes.

Le livre est valide pour tous, allie le plaisir et le savoir, toujours le même et toujours un autre. Il restera donc l'accompagnateur fidèle de l'apprenant, pour l'instruire, l'éduquer et le cultiver le guider au cours de sa vie, lorsque l'école n'est plus.

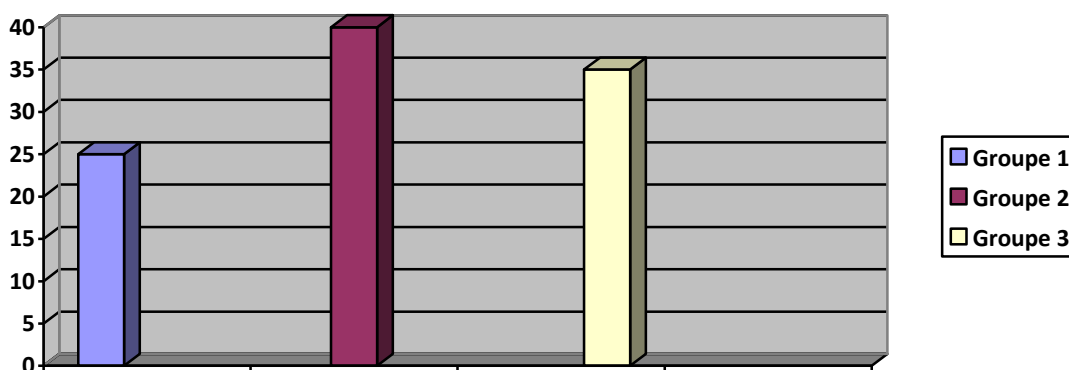
¹⁸⁵ Référentiel des programmes. P. 12

Comme le disait Paul BERNARD : « Surtout, apprenez à vos élèves à se servir des livres, ces professeurs muets qui, si vos soins n'ont pas été inutiles, les accompagneront et les éduqueront pendant tout le cours de leur vie. »¹⁸⁶.

L'enseignant doit faire aimer la lecture littéraire à l'apprenant, « En tout état de cause, l'enseignement de la littérature est affaire d'amour avant d'être affaire de connaissances. »¹⁸⁷. Afin de le rendre attentif à la culture de l'Autre et pouvoir lui transmettre des modèles non seulement langagiers mais aussi culturels et esthétiques.

Item3-Quel genre de lecture faites vous ?

25% Romans, BD – 40% Résumés, Couvertures – 35% Sans réponses.



Lire n'est pas chose simple pour un non natif, cela lui demande un effort de concentration non négligeable et la compréhension en lecture devient pour lui une compétence périlleuse. En effet, entrer dans un texte et le lire jusqu'au bout en classe, n'est pas une chose facile et encore moins en activité extra scolaire.

Le problème lexical se présente comme la première difficulté du fait que les apprenants ne maîtrisent pas la langue, s'ajoute à cela la structure du texte, et la difficulté conceptuelle des thèmes¹⁸⁸.

Pour toutes ces raisons, les réponses données par les apprenants montrent que ces derniers ressentent peu de stimulation dans la lecture imposée et se sentent davantage à l'aise avec la lecture de textes courts qui correspondent à leurs champs

¹⁸⁶ Note de lecture, relevée du journal Le Quotidien, en date du 05-6-2009.

¹⁸⁷ SEOUD, 1997. *Pour une didactique de la littérature*, coll. LAL, Hatier-Didier, Paris, 249

Pages.

¹⁸⁸ Voir l'observation de classe

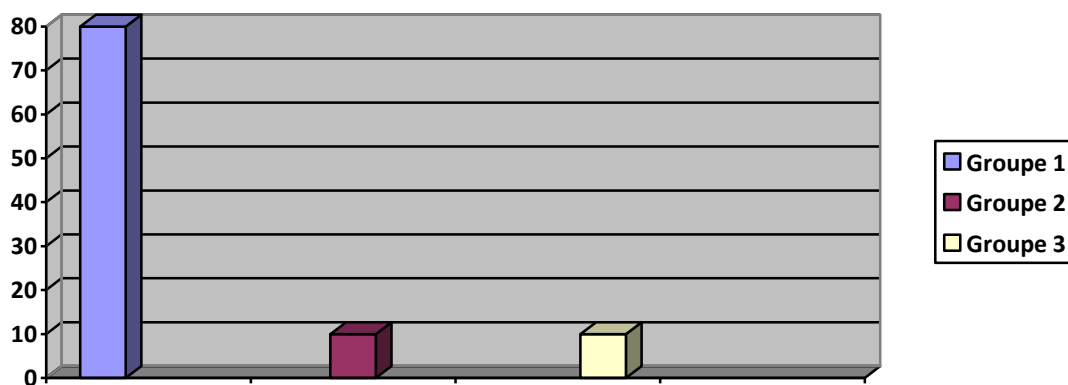
d'intérêt. Ils penchent plutôt pour une lecture plaisir. Par exemple les BD et les livres fantastiques. En effet, 25% des élèves portent un plus grand intérêt au roman d'aventures, à la bande dessinée et au roman policier. Aujourd'hui, la lecture chez les jeunes est différente. Ils se laissent influencer par le cinéma et par la télévision. En effet, pour 40% des élèves, les choix de lecture sont très influencés par la page de couverture et le résumé.

Concernant les pratiques scolaires en matière de lecture, les élèves mentionnent lire d'abord des manuels scolaires, des textes, puis, dans une moindre part, des livres. La lecture de journaux est quasiment absente du cadre scolaire pour une grande partie des élèves.

35% affirment n'avoir lu aucun livre en un mois et ne lisent presque jamais dans leurs temps libres. De plus, les élèves semblent ne jamais demander une suggestion de lecture à leurs enseignants. Ils précisent qu'ils n'aimeraient pas avoir plus de temps pour lire et que la lecture ne leur procure aucun repos ni détente.

Item4 - Parlez –vous en français en dehors de la classe ?

80% ne pratiquent pas la langue, 10% sans réponses, 10% pratiquent la langue en dehors de la classe.



Faire participer l'apprenant à son propre apprentissage d'une langue étrangère devient de plus en plus difficile pour l'enseignant. Sachant que dans les écoles publiques, des adolescents issus de milieux défavorisés sont plus nombreux et où le souci du lendemain l'emporte sur la soif d'apprendre. Ajoutant à cela une sorte de discontinuité linguistique entre l'environnement social de l'apprenant et la classe. Ainsi, un adolescent qui apprend le français, une fois hors de la classe, ne continue pas son apprentissage en profitant de tout ce qui se parle autour de lui, même s'il arrive que ce qu'il entend diffère quelque peu de ce qu'il apprend en classe. Il n'a pas cette ouverture spontanée aux langues. Cette distance reste tout de même marquée par des facteurs socio-économiques.

Les nouvelles directives se donnent pour ambition de former des citoyens capables de communiquer en langue étrangère et d'être capables de s'exprimer oralement avec un natif de la langue qu'on apprend, car l'apprentissage de la langue ne passe pas uniquement par l'écrit. Par ailleurs, l'objectif terminal de l'enseignement du français en 1^{ère} AS est de « *Doter les apprenants d'un outil linguistique performant* »¹⁸⁹, de « *produire un discours écrit/oral relatif à une situation-problème de la vie sociale en respectant les contraintes de situation de communication.* »¹⁹⁰, ainsi que de « *produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif.* »¹⁹¹. À partir de là, on voit très bien que

¹⁸⁹ Programme de 1AS, P. 6

¹⁹⁰ Programme de langue française, P.4

¹⁹¹ Programme de 1AS, P. 6

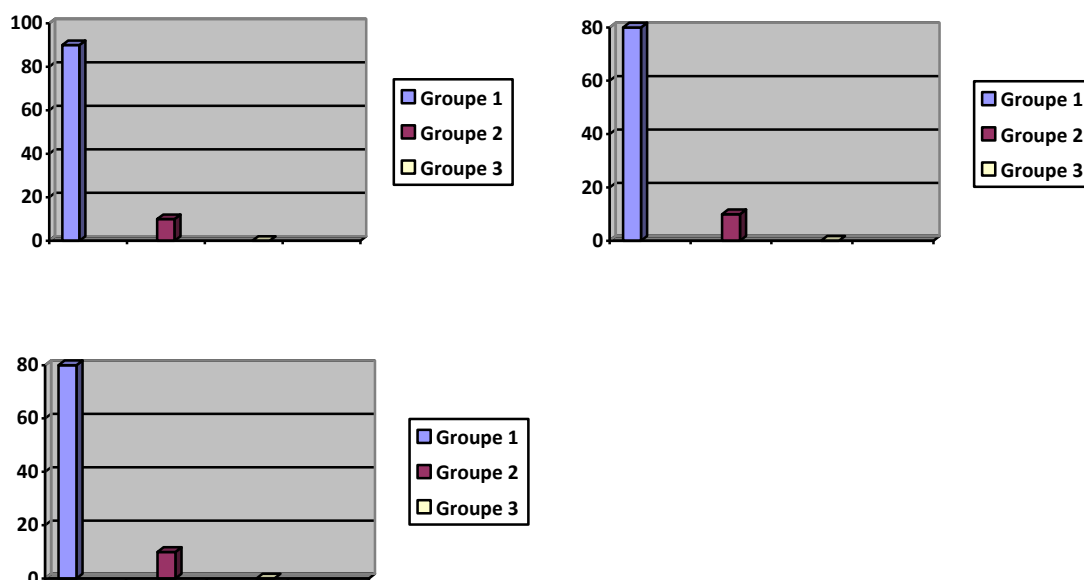
l'accent est mis tout spécialement sur un développement de la compétence communicative et sur l'expression orale autant qu'écrite.

Les réponses données par les élèves par contre montrent que la majorité dédaigne cette pratique. En effet, 80% évitent tout contact avec la langue de l'Autre, le Français, pour affirmer leur « identité » et « algérianité ». Sinon pour d'autres raisons, telle que la difficulté de s'exprimer en français, cette insatisfaction linguistique poussent les apprenants à se dénigrer et s'auto déprécier pour ce qui est du niveau, ils ne sont pas fiers de leurs pratiques de la langue, ce qui bloque ou ralentit le processus d'apprentissage et les pousse vers l'échec. 10% par contre affirment pratiquer la langue française en dehors de la classe avec leurs parents, amis et proches. Pour eux le français est un outil incontournable de promotion sociale, une façon de se distinguer du reste de la population. Nous pensons toutefois, qu'un désir de considération sociale a pu influencer les réponses de ses élèves.

Item5- Regardez-vous des programmes de TV en français ? 90% Oui – 10% Non

Item 6- Quels genres de programmes regardez-vous ? 80% des films d'Hollywood - 10% Documents et journal télévisé.

Item 7- Qu'est ce que vous aimez dans ces programmes ? 80% Les belles expressions de l'acteur- 10% Des mots nouveaux dans les informations.



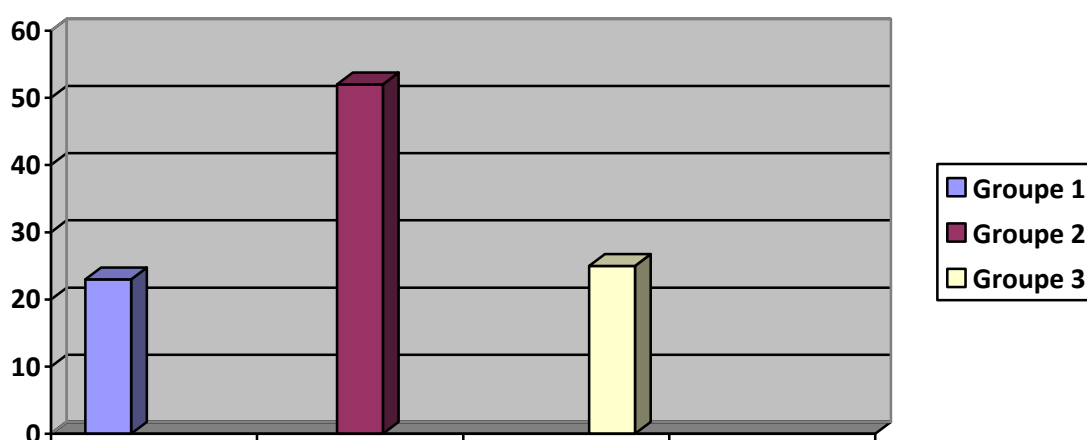
Ces trois questions seront analysées simultanément, car elles vont nous permettre d'établir des corrélations entre l'apprentissage de la langue et la télévision. En effet nous pensons que la télévision semble être une voie pour le développement de la compétence communicative des apprenants. Cette zone de proximité où il est possible d'apprendre des langues peut aider à développer une compétence plurilingue et pluriculturelle puisqu'elle constitue une source de pédagogie interculturelle.

La télévision est un espace moderne, mythique. Le film qui joue à l'écran est censé plaire aux adolescents et les motiver pour l'apprentissage. L'acteur qui est un élément social valorisé auquel s'identifient les jeunes adolescents peut influencer un comportement voire une manière de parler, il leur sert de repère pour penser leurs vie. La diffusion d'un documentaire à visée éducative peut aussi aider à l'apprentissage d'une langue étrangère et l'acquisition d'une culture autre. C'est à cette intention là que les trois questions proposées aux apprenants ont été posées. Nous essayons de voir si l'apprenant de 1^{ère} AS peut tirer profit de cette activité extrascolaire afin d'acquérir une performance en langue française.

La majorité des apprenants reconnaissent avoir une nette préférence pour les programmes de télévision diffusés en langue française. En effet, 80% des élèves interrogés regardent des films hollywoodiens du moment que ces derniers sont traduits en langue française. En ce qui concerne les documentaires et les informations télévisées, ces mêmes élèves préfèrent les voir en langue arabe. Ils se sentent plus à l'aise et comprennent mieux ce qui est dit. Nous constatons que le problème lexical reste la première difficulté que l'apprenant n'arrive toujours pas à surmonter. En fait, l'apprentissage du vocabulaire ne peut pas se faire qu'en classe. L'enseignant ne possède pas assez de temps pour parcourir le lexique en entier d'une langue. Bien sûr, il peut explorer certains mots relevant de thématiques particulières mais il reste que l'apprenant doit lui-même contribuer à son propre apprentissage. C'est en participant à des activités extrascolaires et en étant confronté aux Autres que l'apprentissage du lexique peut être approfondi.

Item8- *Apprendre le français, selon-vous, peut vous servir en quoi ?*

<u>Prestige de la langue</u>	<u>Motif instrumental</u>	<u>Relève du culturel et de l'interculturel</u>
-pouvoir communiquer en français	-suivre les programmes de tv -surfer sur la toile	-connaître le citoyen français -connaître son mode de vie -connaître ses traditions
23%	52%	25%



Le but de cette question c'est de savoir quelles sont les motivations qui poussent ces adolescents à s'intéresser à une langue étrangère. Il y a toujours une bonne raison pour apprendre une nouvelle langue. En formulant cette raison, la motivation à réussir cet apprentissage sera plus grande.

Dans le même sillage et en rapport avec la 1^{ème} question, on a pu déceler les motivations qui animent les apprenants pour l'apprentissage du français. En effet, l'analyse des réponses nous a permis de dégager plusieurs motifs, à savoir :

Un motif instrumental défini comme étant le moyen par lequel les apprenants arrivent à suivre un cursus universitaire dispensé en français, étant donné que le français en Algérie est une langue fonctionnelle adaptée pour véhiculer des concepts technologiques et scientifiques. D'autant plus que, dans le manuel d'accompagnement on peut lire : «*Qu'il est impératif que la langue reste avant tout un outil de communication se démarquant d'une part d'une langue de spécificité, et d'autre*

part d'une langue à vocation terminologique. »¹⁹². Il s'agit souvent pour ces apprenants d'apprendre le français avec l'optique de s'installer en France, ou bien d'enseigner le français dans leur pays. Le français leur apparaît aujourd'hui, avec l'informatique et Internet, comme composante décisive d'un capital censé fonctionner comme « passeport pour l'emploi » et atout pour l'avenir professionnel et personnel, les langues étrangères deviennent des Sésames appréciés par les employeurs.

Un motif intégratif pour une meilleure connaissance de la culture de l'Autre et une meilleure insertion dans la communauté de l'Autre. En effet, « *le désir d'apprendre une seconde langue pour s'intégrer à un groupe pour les contacts avec les gens et la culture.* »¹⁹³. Apprendre la langue permettrait aux apprenants de s'installer en France ou dans un autre pays francophones pour finir leurs études ou éventuellement assurer un avenir professionnel.

Mode, théâtre, poésie, romance sont autant d'éléments que l'on met derrière le mot Français, et qui donnent envie d'apprendre la langue.

Un motif de prestige, pour l'amour de la langue française, pour son image de culture et de raffinement, anime l'esprit de certains élèves, les plus nantis, et les pousse à vouloir se perfectionner dans la langue de Molière. En effet, la langue française n'est pas une langue capitale pour s'insérer dans la vie professionnelle, sauf pour les gens qui se destinent à travailler spécifiquement avec des organismes français. Vouloir la connaître et s'imprégner de sa culture, relève souvent de la promotion social, se voir distingué des autres. Tel a été le dernier motif qui encourage cette catégorie d'élèves à vouloir apprendre le français, les rendant dès lors disponibles à la découverte précoce du monde, des autres cultures, des autres langues, sans oublier que cette ouverture et cette rapidité ne sont pas naturelles, mais résultent de conditions économiques et culturelles privilégiées.

¹⁹² Le manuel d'accompagnement p. 43

¹⁹³ « *Apprendre une langue seconde* », In enfantsbilingues.ifrance.com/secondelangue.html. Consulté le 14 Décembre 2009.

Item9-Quels types de textes aimeriez-vous étudier en cours

80% Les textes scientifiques – 20% Les textes littéraires



Pour cette question 80% des élèves préfèrent l'étude de textes à vulgarisation scientifique, et les 20% penchent pour une étude de textes littéraires.

D'après l'analyse des réponses de la 3^{ème} question, on constate que certains apprenants penchent pour une lecture détente. Ils lisent moins du littéraire mais ils privilégient la lecture plaisir. Ils disent préférer les thèmes d'actualité, le sport, les faits divers, la politique des fois. Pour ce qui est de la littérature, les élèves préfèrent des personnages qui sont romantiques, originaux, courageux et drôles, puis les audacieux et les aventuriers. En fait, il y a des chercheurs comme Leguen et Popa-Liseanu, qui essaient de voir comment on peut profiter de la littérature de jeunesse pour l'apprentissage du FLE¹⁹⁴. Des classiques peuvent toujours être récupérés et sont souvent bien appréciés chez les jeunes, comme le roman « *Le Petit Prince* », de Saint-Exupéry que la plupart adore et pourrait le relire des centaines de fois. C'est une œuvre qui aborde des thèmes profonds inhérents à la vie humaine, l'amour, la mort, l'amitié, qui sont autant d'émotions et préoccupations face à la vie. C'est une œuvre qui servirait à l'enseignant comme outil pédagogique au service de l'interculturel. L'enseignant pourrait exploiter cette œuvre et l'étudier en classe avec les élèves pour développer des compétences interculturelles.

¹⁹⁴ LEGUEN, B. et D. POPA-LISEANU. 1996. *La littérature en classe de français langue étrangère*. Madrid : UNED/Educación Permanente.

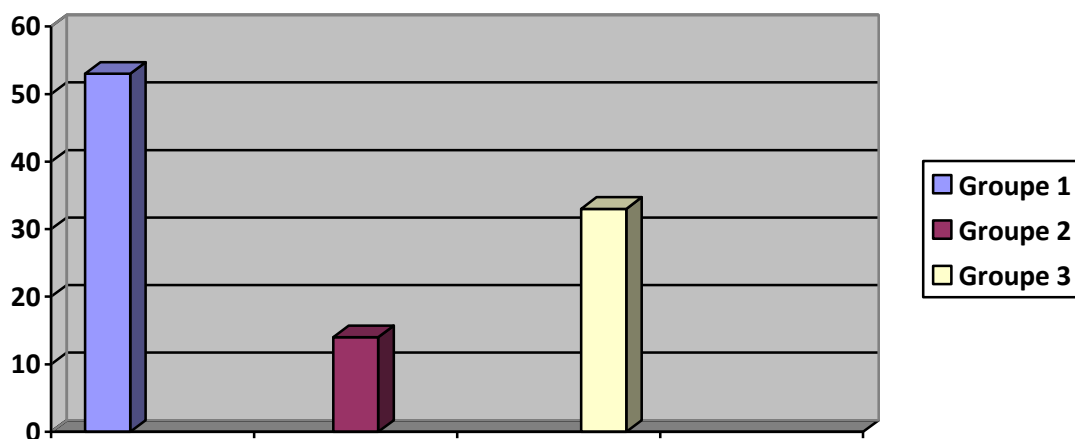
En effet, un des rôles spécifiques de la littérature est d'exprimer et de fixer des émotions et des mouvements de sensibilité qui ne s'expriment pas dans le langage scientifique et qui peuvent être échangés même à grande distance dans le temps et dans l'espace. L'un des objectifs de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère est de donner aux élèves un accès conscient à ces échanges qui constituent une ouverture sur le patrimoine de l'humanité.

Grâce à la littérature qui constitue un moyen universel pour décrire des images qui renvoient à des aspects culturels dont l'auteur fait partie et où son œuvre est reçue, l'apprenant arrive à découvrir le monde de l'*Autre*, à travers des formes d'expression multiples. En classe, et dans un travail réflexif sur l'interculturel, les élèves pourront acquérir des connaissances sur la culture de l'*Autre*, tout en relativisant le statut de leur propre culture et vivre une expérience interculturelle.

Le rôle que peut jouer la littérature en classe, serait d'amener les apprenants à reconnaître et analyser les différents faits de société, mais aussi d'exprimer eux-mêmes ce qu'ils éprouvent, d'une façon consciente, mesurée et pertinente. L'étude de la littérature dans une visée interculturelle les amène à comprendre que dans les œuvres, les émotions deviennent propres à chacun, et renvoient alors à la perception que l'humain a de lui-même.

Item10-Pour vous, un texte littéraire vous permet-il la découverte d'une culture autre ?

53% non, 14% sans réponses, 33% oui



La diversité des langues permet l'épanouissement de diverses cultures et de faire progresser la connaissance humaine. Elle donne à l'ordre des choses, une existence, un aspect dynamique, mouvant et émouvant. Ainsi, approcher un texte littéraire en classe de langue, pourrait être le moyen pour l'apprenant de passer d'une réalité ou d'une culture à une autre, de relativiser ses propres connaissances culturelles et de s'ouvrir à d'autres réalités humaines, d'autres us et mythes reconnus et acceptés pour vivre dans une dimension où les appartenances culturelles sont sans cesse valorisées. C'est de Passer de l'uniformité aux vertus de la diversité et de la divergence, de connaître et reconnaître l'Autre dans sa différence et sa complexité surtout. En effet, les 33% d'apprenants interrogés trouvent que le texte littéraire écrit par un auteur étranger, leur sert de fenêtre sur la culture de l'Autre, grâce à la littérature francophone, ces apprenants se rendront compte de la diversité identitaire qui se trouve au cœur de ces écrits.

Pour les 53% élèves interrogés, approcher un texte littéraire relève de l'impossible. En effet, la littérature pour cette catégorie d'apprenants, représente un aspect quelque peu difficile et paralysant dans la mesure où les phrases sont souvent longues et le vocabulaire riche, désignant des objets inhérents à un registre soutenu représentatif d'un phénomène élitiste. Leur niveau de langue constitue une barrière

linguistique et ralenti le rythme de la lecture ainsi qu'une agilité d'analyse ou d'interprétation. Delà à leur demander de repérer le culturel dans un texte littéraire relève de *l'utopie*¹⁹⁵.

S'approprier le vecteur culturel pour maîtriser l'enjeu d'une communication en langue étrangère est le moyen le plus objectif pour connaître l'Autre. Or, l'apprenant de la 1^{ère} AS n'a pas encore acquis cette compétence qui reste pour nous une condition sine qua non à la maîtrise d'une langue étrangère, d'autant plus qu'aujourd'hui, l'enseignement d'une langue étrangère, doit permettre aux apprenants : « *d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures.....* ». À la lumière de ces propos, on voit que les objectifs assignés à l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie visent à installer chez l'apprenant la compétence culturelle et interculturelle pour lui permettre de devenir un citoyen du monde. À cet égard, nous devons revoir nos priorités en matière d'éducation et de sensibiliser l'apprenant/lecteur à travers des activités de lecture qui intègrent une visée interculturelle.

¹⁹⁵ Remarque faite par un enseignant interrogé sur l'approche du texte littéraire.

Conclusion

La pertinence du concept culturel dans le cadre éducatif et pédagogique caractérisera désormais les nouveaux objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Aujourd'hui, il est devenu important d'introduire de nouveaux paramètres qui seront d'une bonne efficacité pour une meilleure prise en charge de l'acte d'enseigner.

À l'air où la diversité linguistique et culturelle dépeint le panorama du public scolaire, l'élaboration d'un programme adapté aux enjeux actuels se fait sentir de plus en plus fort. Un objectif culturel et interculturel visant une meilleure compréhension du monde s'installe au sein de l'institution éducative, pour que l'école devienne un lieu propice à une ouverture à l'Autre, à la différence, à la diversité et au monde extérieur.

Par l'approche du texte littéraire par une visée interculturelle, par l'introduction de la pluralité des points de vue et la valorisation de la culture de l'Autre, l'apprenant pourra se questionner sur le fonctionnement de sa société et développer un esprit critique lui permettant d'interpréter un système de références différent du sien. Tous ces éléments et d'autres encore peuvent ouvrir un nouveau champ d'actions pour développer des compétences interculturelles et mieux percevoir et comprendre le concept de l'altérité.

La découverte de nouvelles cultures avec des modes de penser différents par l'approche du texte littéraire, éveille la curiosité et octroie à l'apprenant une reconnaissance de ses valeurs. En effet, construire le sens d'un texte c'est se construire soi-même, étant donné que la lecture est un moment de projection de soi dans le texte et une distanciation de soi face aux événements du texte, tant de signes de la perception/ compréhension de l'altérité qui s'avère « *révélateur de l'identité* ». ¹⁹⁶

Le culturel dans un texte littéraire est souvent appuyé par le fait de style ou le fait de langue et permet de montrer les représentations de l'auteur et son inscription à un système de références. Tout ceci autorise l'apprenant à découvrir un univers culturel différent du sien, et de ce fait, c'est une vision objective que le lecteur pourrait se faire de l'Autre et de sa culture, ce qui l'amène à compléter son identité à partir de

¹⁹⁶ M.DENIS, 2000. « Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue », in Dialogues et Cultures, P.62.

l'Autre. La communication interculturelle joue ce rôle dans le développement de l'individu, stimule l'apprenant à réfléchir sur sa culture parce qu'il s'est frotté à la culture de l'Autre.

En effet, la considération de la culture étrangère en classe de langue pour construire le sens d'un texte s'élabore tout particulièrement à partir de la notion de « représentations ». Des représentations relevant de différentes cultures présentes en situation de lecture en classe. Cette perspective suppose que la reconstruction du texte est une communication sociolangagière qui s'instaure à partir du texte comme instance ouverte entre réception et projection de soi dans le texte et distanciation de soi face aux effets du texte, autant de signes de la singularité du lecteur.

Le lecteur/apprenant étant un élément actif de l'interprétation, doit nécessairement guider l'orientation du texte afin d'être saisissable : « *les libertés de l'auteur et du lecteur se cherchent et s'affectent à travers un monde* »¹⁹⁷.

En effet, c'est dans cette instance abstraite qui lie le lecteur à l'auteur, qu'une communication interculturelle s'installe. Ainsi, la rencontre avec l'Autre se fait dans le sens où, peut être pour dire cependant la même chose, faut-il s'exprimer différemment.

Ce travail de recherche nous a permis de dégager l'intérêt d'intégrer une approche interculturelle dans l'analyse du texte littéraire. En effet, nous pensons que l'approche du texte littéraire dans une visée interculturelle en classe de langues pour développer des compétences interculturelles, reste indéniable, car le texte littéraire est par excellence le moyen pour familiariser l'apprenant à la culture d'autrui. Il sert de passerelle entre les cultures puisqu'il est le révélateur privilégié des visions du monde. Il est cette instance par laquelle les Hommes expriment leurs pensées, leurs émotions, bref leur vision du monde.

Il s'agit dans cette recherche, et par le biais du texte littéraire de permettre aux apprenants d'élargir leurs horizons culturels et de mieux appréhender et comprendre ce monde qui les entoure et avec lequel ils devront interagir.

¹⁹⁷ J.Paul. Sartre dans *Qu'est-ce que la littérature*. Page de couverture.

Bien que l'école a toujours privilégié les enseignements scientifiques et techniques avec la massification du paradigme des compétences fonctionnelles et que l'enseignement de la littérature ne va pas de soi, il n'en reste pas moins que le caractère plurilingue et pluriculturelle de la société mondiale contemporaine rend de plus en plus indispensable les compétences culturelles et interculturelles. Il incombe aujourd'hui de rendre à la littérature son rôle fécond de médiations culturelles pour l'acquisition des «savoirs», mais c'est surtout les savoir-faire et les savoir-être qui décident de la capacité d'entrer en relation avec les Autres. L'enjeu serait donc d'arriver à vivre cette diversité et de gérer cette altérité qu'autorise l'approche du texte littéraire dans une visée interculturelle.

En tout état de cause, l'enseignement du texte littéraire en classe de langue doit avoir un double jeu. Il doit exprimer des modèles langagiers et véhiculer en même temps « *une certaine culture que l'école doit transmettre à l'élève* »¹⁹⁸, une culture d'ouverture sur le monde. D'autant plus qu'aujourd'hui, on assiste à l'acquisition de compétences qui s'efforcent de concevoir un système éducatif s'adressant à toute l'humanité. Pour cette raison et pour beaucoup d'autres, l'approche du texte littéraire devient une voie à une ouverture sur le monde et une ouverture à l'Autre pour une meilleure intégration socio-professionnelle. Dans une perspective interculturelle et non prescriptive, notre initiative invite les enseignants de langue française à reconsidérer l'approche du texte littéraire à l'aune des paramètres actuels dont, notamment, les concepts de culture et d'altérité. Il convient de souligner que notre initiative recommande aux enseignants de s'écarter d'un enseignement traditionnel du texte littéraire pour s'inscrire dans une dimension interculturelle. Il nous a semblé important d'aborder la visée interculturelle, en montrant qu'une telle considération peut apporter un renouveau dans l'approche analytique du texte littéraire mais qui requiert une compétence qui demande une implication personnelle et qui dépasse le cadre strict d'un enseignement de type instrumental, c'est d'envisager une optique d'ouverture dans l'espace classe, où toute ressource pour « faire la classe » serait la bien venue.

¹⁹⁸ M.LEBRUN, 1991. « Les Programmes de français et leurs objectifs socioculturels », in Dialogues et cultures, PP. 80-90.

L'enseignant de français est appelé aujourd'hui à associer tradition et approches modernes, enrichies par des détails du savoir-faire.

Pour notre analyse, nous nous sommes interrogés sur l'efficacité du choix des œuvres littéraires consacré au chapitre 5. Dans ce chapitre l'apprenant a l'occasion de se frotter à d'autres cultures, il est transporté dans le monde de la fiction avec comme objet d'étude : La nouvelle, Le conte et la fable. C'est trois genres littéraires distincts mais qui sont ressourcés de ce que vivent et rêvent les gens, peuvent se révéler motivants et captivants, tout en étant utiles et abordables pour les apprenants. Les enseignants peuvent donc traiter ces genres littéraires, afin de relever les caractéristiques favorables dont ils disposent pour développer des compétences interculturelles. En effet, le conte comme la fable ou la nouvelle, appartient à l'Humain en général. Leur interprétation et la compréhension de leur sens en langue étrangère, se fait selon le prisme ou le crible de notre propre culture. Ainsi, Le cours de langue serait pour l'apprenant un lieu de médiation culturelle, où il aurait l'occasion de se voir à travers l'Autre et de voir l'Autre à travers soi.

Au lieu de stigmatiser le manque de connaissances littéraires et culturelles chez les apprenants, comme il a été remarqué à la suite des résultats de notre enquête.

La démarche que nous proposons, encourage l'ancrage des apprenants et fait ressortir leurs perceptions qui découlent de leur propre culture et des images qu'ils intériorisent, qui sont souvent déterminés par leur univers de références.

L'enseignant est amené à guider chaque élève afin d'exprimer son opinion propre sur une situation qui le touche directement et qu'il perçoit de manière singulière, aussi il aurait autorisé l'inscription de la subjectivité de l'élève et de son point de vue au sein d'une communication interculturelle. Un tel environnement peut être relatif à la création d'un dialogue entre les protagonistes de la classe, à savoir, les élèves, l'enseignant et l'outil de travail, qui est le texte littéraire ici. Tous ses échanges, permettent un rapprochement des faits culturels présents. De cette manière, les élèves apprennent autant les uns des autres que de leur enseignant, et

peuvent comparer leur propre environnement culturel à ceux, moins familiers, auxquels l'étude de ces genres littéraires les initie.

Toutes ces idées, développées et organisées mentalement autorisent un jeu de constructions interactives qui déterminent par la suite la construction de l'identité. Approcher un texte littéraire n'est souvent pas l'expliquer ou à en faire sa critique, approcher un texte littéraire n'impose pas toujours avoir des compétences d'un savoir sur la littérature. De la même façon et pour les mêmes raisons qu'enseigner une langue ne signifie pas en faire apprendre la grammaire.

Cependant, ce que vise notre initiative dans l'approche du texte littéraire, c'est non de permettre aux apprenants d'acquérir un certain savoir littéraire dont la majorité des enseignants appréhendent et déplorent les approches. Mais c'est d'acquérir une compétence culturelle qui favorise le développement, chez eux, d'une identité culturelle. « *L'apprentissage de la littérature est nécessaire à la constitution de l'identité personnelle et collective des élèves* »¹⁹⁹. Comment ?

En situation d'apprentissage, l'activité de lecture a tendance à devenir essentiellement une activité de reconnaissance de son code culturel, qui devient beaucoup plus intéressante (l'activité de reconnaissance) lorsqu'il s'agit justement de lire dans une langue étrangère. Et c'est là qu'intervient l'approche interculturelle pour que les apprenants réalisent que la littérature étrangère soit elle ou non, reste avant tout un patrimoine culturel de tous les Hommes, et qu'il ne s'agit nullement d'un facteur de renoncement à son identité, de déculturation, voire d'acculturation de lire en langue étrangère. Bien au contraire, la littérature serait pour ces apprenants ce miroir dans lequel chacun se reconnaîtra.

À l'instar de notre initiative pouvons-nous élaborer d'autres façons de faire au sein de la classe de langue, afin d'établir des procédures pragmatiques qui permettent de progresser sans cesse à approcher le texte littéraire pour cultiver l'altérité et la diversité. Si oui, réfléchissant à la meilleure manière d'y parvenir ?

¹⁹⁹ Lit. M, 1994, « Approche interculturelle et identité narrative », *Etudes de linguistique Appliquée*, n°93.

Ne pourrait-on pas choisir à cet effet les textes littéraires qui devront être un support d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, mais qui constituent aussi un moyen pour faciliter le passage d'une dimension à une autre, les ateliers d'écritures ne seraient-ils pas un bon tremplin favorisant l'approche vers l'interculturel. ? L'intertextualité, la reproduction des textes, organiser des ateliers d'écriture en classe serait un avantage pour travailler tantôt la compétence de lecture tantôt la compétence d'écriture.

Le texte littéraire n'est plus seulement ce que l'on apprend à lire, il devient ce que l'on doit aussi apprendre à écrire. « *Ecrire, c'est se faire aussitôt lecteur, lire, c'est se faire aussitôt écrivain....* »²⁰⁰

L'écriture renforce la liberté et la créativité de l'apprenant, mais elle entraîne aussi une interaction de ses connaissances, écrire en langue étrangère comporte alors forcément une dimension interculturelle dans laquelle se déclenche le conflit cognitif indispensable au développement intellectuel de l'apprenant. De ce point de vue comment l'apprenant doit tenir en compte ses connaissances dans des domaines très divers : littérature, langue française, sa langue maternelle ?

L'objectif de ces ateliers d'écritures est de retrouver la richesse de l'imaginaire de chacun, redonner la parole à ceux qui n'osent la prendre, découvrir l'héritage culturel/ littéraire et ses techniques, acquérir un esprit critique, apprendre à jouer avec les mots et enfin, inciter ceux qui sont déjà imprégnés à poursuivre leur travail d'écriture .C'est créer des lieux où l'on peut reconstruire son identité, aller vers l'Autre, et enfin, s'ouvrir au monde. Ainsi, l'identité de l'individu se construit à travers des phénomènes qui influencent ses représentations et imprègnent ses lectures. C'est grâce à l'Autre et par l'Autre que l'identité de l'individu se fait, elle change au contact de l'Autre.

La manière dont la littérature serait instituée en objet d'enseignement est alors cruciale, elle doit rendre l'apprenant attentif à l'aspect culturel des deux langues, la sienne et celle de la langue cible. D'autre part, cela ne serait-il pas aussi un moyen d'amener l'apprenant vers la dimension de la tolérance, de la compréhension de l'Autre et de l'altérité. En ce sens, que l'interculturalité ne devrait –elle pas

²⁰⁰ RICARDOU Jean, 1967. Pratiques de la littérature, Roman/Poésie. Editions du seuil, p98.

déboucher vers la rencontre de l'Autre et conduirait l'apprenant vers une meilleure vision du monde?

Ne serait-il pas judicieux de développer chez l'apprenant des stratégies de lecture de plus en plus exploratrices à partir d'indices de plus en plus implicites afin de l'amener à s'approprier les contours de la dimension culturelle d'autrui et ainsi favoriser un meilleur apprentissage de la langue cible ? Autrement dit, donner l'occasion à l'apprenant à travers la lecture lui permettant ainsi « d'explorer » le monde de l'Autre et parallèlement lui faciliter l'apprentissage de la langue étrangère.

Bibliographie et Webographie

Ouvrages

- ABDELLAH-PRETCEIL.M et PORCHER.L, 1996, *Education et communication interculturelle*, éd, PUF, coll. L'Éducateur, Paris, 192 pages.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER, L, 2001, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, 2^{ème} édition. PUF, P 148.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER, L.2005, *Éducation et communication Interculturelle*, Paris, PUF.192Pages.
- ROLAND Barthes, 1973, *le plaisir du texte*, Ed. Du Seuil, coll. Tell Quel.
- M. BAKHTINE, 1984. *Esthétique de la création verbale*, Ed. Gallimard, Paris, cité par A. SEOUD, dans, *Pour une didactique de la littérature*, coll. LAL, Hatier-Didier, Paris, 249 Pages. pp. 140 – 141.
- G.BAUMGRATZ-GANGL, 1996, *Compétences transculturelles et échanges éducatifs*, Hachette, Paris.
- BENAMOU, 1971, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Paris, Hachette/Larousse p10, p11
- G. BERTRAND, *Civilisation et littérature : « l'enseignement de la civilisation face au défi de la « représentation », Lend 2, 19*
- BERTRAND.D. et PLOQUIN.F. 1991, *Littérature : « Esthétique et pédagogie », Les enseignements de La Littérature, Actes des 7^{ème} rencontres, Les cahiers de L'ASDIFLE n°3, pp 32-39.*
- BERRY.J.W., 1998, *Acculturation et Adaptation psychologique*, Paris, l'Harmattan, pp. 135-145.
- BYRAM. M. 2001, *Identité sociale et dimension Européenne. La compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Paris, Hatier et Didier.
- BYRAM. M, ZARATE. G, cité par J-C BEACCO, *Les dimensions culturelles des enseignants de langue*, Hachette livre, Paris, 1995.P 123
- CAMILLERI. C., 1989, *Chocs de cultures : concepts et enjeux de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, 398 pages.
- CHERRAD-Bencherfra, Y. 1990. *Contacts de langue et enseignement du français en Algérie*, Université de Constantine.

- CHOPPIN, A.1992, *Le manuel scolaire : histoire et actualité*, Paris, Hachette éducation, 223 p.
- C.CLANET, 1996, L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines, PUM, MARSEIL, P. 22
- COLLÈS Luc., 1994, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck-Duculot
- CUQ, Jean-Pierre. Dictionnaire de didactique du FLE/FLS. P.159
- CUQ, Jean-Pierre - GRUCA, Isabelle. 2005. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 504 p., ISBN 2 7061 1301
- DABENE. Louise, 1994. *Repères sociologiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DE Carlo, Maddalena de 1998. *L'interculturel*. Paris: CLE - International.
- DE CARLO.M., 1998, Narration littéraire, dimension interculturelle et identification, ELA n°115, Juillet/Septembre, pp 303-343.
- G-D De Salins, cité par Daniel Feldhendler, 1993, « Dramaturgie et interculturel », in *Le français dans le monde*, n 234, Hachette-Larousse.
- DEFAYS.J.M, collab DELTOUR.S., 2003, *Le Français Langue Etrangère et Seconde*, Belgique, Pierre MARGADA, p 111.
- DOBROVSKY, S. et T.TODOROV (1981) : *L'enseignement de la littérature*. Paris-Gembloux-Bruxelles : A. de Boeck-Duculot
- Dubois, J., coll.1971. *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse.
- Duffays, J-L. et al, 1996. *Pour une lecture littéraire*. Approches historique et théorique, Propositions pour la classe de français. Bruxelles : De Boeck
- Jolibert.J, Gloton.R, 1975 *Le pouvoir de lire*, Paris, éd Casterman.
- Galisson, R.1980. *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues*, Paris : Clé International.
- Ghellal.ABDELKADER , « Lire Ecrire en classe de FLE », *Didactique de la Littérature et des textes littéraires*. P.69

- GOHIER Christiane et LAURIN Suzanne, 2001, Entre culture, compétence et contenu : La formation fondamentale, un espace à redéfinir. Les Editions LOGIQUES.
- LEGUEN, B. et D. POPA-LISEANU : *La literatura en clase de francés lengua extranjera*. Madrid : UNED/Educación Permanente. 1996
- M. LITS « Approche interculturelle et identité narrative », *étude de linguistique appliquée*, n°93, 1994, p 27, cité par A SEOUD, in *pour une didactique de la littérature*, Ed. Didier, Paris, 1997, p.151.152.
- MALOUF. Amine, 1998. *Les identités meurtrières*. Paris, Bernard Grasset et Fasquelle, 211 Pages.
- MORSLI, D.1990. « Expressions identitaires du sujet face aux langues : le cas de l'Algérie », Actes du colloque international, *langage et Praxis*, pp. 127-133.
- Naturel Mireille.1995, *Pour la littérature, de l'extrait à l'œuvre*, Paris, Nathan Clé international, coll. Didactique des langues.
- L.Porcher, 1995, *Le français langue étrangère*, Ed. Hachette/Education, Paris.
- TARDIF, Jacques 1992. *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éd. Logiques (Écoles).
- SEOUD.Amor., 1997, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Hatier/Didier, coll.LAL.
- J-P. Cuq, 2006, Dictionnaire de Didactique du Français langue E/S, asdifle, Clé International, P137
- Jean PEYTARD, 1982, Littérature et classe de langue FLE, Paris, Hatier, coll. LAL.
- PORCHER.L., 1995, *Le Français langue étrangère productrice et le produit*. Paris, Hachette.
- PORCHER L., 1995, *Le français, langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette éducation.
- RENARD, Raymond. *Une éthique pour la francophonie, questions de politique linguistique*, Paris, Didier Érudition, 2000, p. 51
- RICARDOU Jean, pratiques de la littérature, Roman/Poésie. Editions du seuil, p 98.

- ROCHEL, G. 1996. « *L'approche interculturelle de la littérature : application pour la classe* ». In MARTINEZ, J. et al (éd.) : *Aproximaciones diversas al texto literario*. Murcia : Université de Murcia
- J.J Rousseau, 1972. *L'Emile Ou de l'éducation de Jean-Jacques Rousseau*, Ed, Flammarion.
- SCHUTZ.A., 1987(trad.), *Le chercheur et le quotidien : Phénoménologie des sciences sociales*, Paris, sociétés, 286 pages.
- SEOUD.A., 1997, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Hatier/Didier, coll.LAL.
- SGARD. J, 2000, *Le Roman français à l'âge classique, 1600-1800*, livre de poche.
- TESSIER.C et MC.ANDREW.M, 2001, *La Formation Fondamentale : Education à la citoyenneté*, Université de Montréal, LOGIQUES, 323 pages.
- TARDIF.J, 1992, *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, LOGIQUES.
- VERRIER. J., 1994, « De l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture ». In : D.COSTE (dir), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1998)*, Paris, Crédif-Hatier, coll. LAL.
- VICTOR Hugo, 1988. Cité par B.BENATTARD, *Le métier d'enseigner*, Editions Fleurus, Paris.
- G.ZARATE, 2008, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, collection CREDIF, essais.P118

Thèses

Dakhia Abdelwahab, 2004. *Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE*. Thèses de Doctorat, Université de Batna.

DELAMOTTE-LEGRAND R., 1991, *Problèmes d'éducation linguistique*, Thèse en vue de l'obtention du Doctorat d'Etat, Tome 3, Université de Rouen, p.p. 840-939

Mme Hamidou, Mars, 2008. « *De la dimension culturelle à la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie* »p. 312.
Thèse de Doctorat, Université d'Oran.

Documents Officiels

Programme du Français de 1AS.

Le Référentiel de programmes.

Le Guide du professeur pour la 1^{ère} AS Lettres

Le manuel de 1^{ère} AS Lettres

Le cadre Européen commun de référence.

Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, Didier, Strasbourg, 2000.p 9 Conseil Supérieur de L'Education (CSE), 1998, Eduquer à la citoyenneté, Québec : Gouvernement du Québec.

Sitographie

Clauderel Richard, sur *La nouvelle*

home.ican.net/.../littera/nv_theorie.htm. Consulté le Décembre 2011

Zarate.G, Byram.M, Neuner.G, La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, In [www.coe. Int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompétenceSocioculturelle_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompétenceSocioculturelle_FR.doc), p.12. Consulté le 03/04/2010

Article de A. Petit Jean, « *valeurs, textes, enseignements* », p.33. 169- M.
BAKHTINE, Esthétique de la création verbale, Ed. Gallimard, Paris, 1984, ...
data0.id.st/ciel/perso/didactisation/chapitre%202.3.Pdf. Consulté le 15 Mars 2011
Dino Buzzati. Le K. Nouvelles traduites par Jacqueline Remillet. Éd. Laffont. Pages 2/1.
membres.multimania.fr/marcmorand/les_textes/le_K.doc. Consulté le 20/08/2010
Haydée Maga en collaboration avec Manuela Ferreira Pinto, responsable du Pole langue
française au centre international d'études pédagogiques(CIEP), « *Former les apprenants
de FLE à l'interculturel* », in
http://www.francpaler.org/dossiers/interculturel_former.htm#pistes . Consulté le
23/12/2010

Articles et Revues

BOURDET J.-F., 1999, « *Fiction, identité, apprentissage* », ELA n° 115, Didier
Eruption, p.p. 265-273.
Denis Myriam, in *Dialogues et cultures* n° 44, 2000.
Article de A. Petit Jean, « *valeurs, textes, enseignements* », p.33.
NOÉ, Alfred. Littérature : retour au texte. In : Le Français dans le monde, n°261,
novembre/décembre 1993, p. 45-46
Bouhadiba.F, « *continuum linguistique ou alternance de codes ?* », in Cahiers de
Linguistique et Didactique. DAR EL GHARB., 2002.
T.BENJELLOUL, « *Langue de feu pour la littérature maghrébine* » in Geo n°138,
Paris, Aout1990.PP.89-90
Henri Besse, « *cultiver une identité plurielle* », Le français dans le monde, n°254
H. BESSE, 1985. « *Didactique et interculturalité* », *Dialogues et cultures*, N°26,
Sèvres, FIFP, p. 139.
BESSE, H. 1989 « *Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans
l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère* ». In *Trèfle*, 9, pp.
1-12.
D.CAUBET, « *Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il
arabisé* », in Plurilinguisme alternance des langues et apprentissage en contexte
plurilingue, n 14, décembre 1998, p 122

- M.LEBRUN, « *Les Programmes de français et leurs objectifs socioculturels* », in Dialogues et cultures, 1991, PP. 80-90.
- Rimbert.E., « *Image, statut et désir de la langue française* », in « *Le français dans le monde* », la didactique au quotidien. juillet 1995, P. 22
- PORCHER.L., 1988. « *Observer et décrire les faits culturels* ». In Etudes de linguistique appliquée n° 69.
- CHOVANCOVÁ, Katarína. Les échanges universitaires en tant que cadres de la sensibilisation interculturelle, In: Enseigner l'Europe, Actes du colloque international tenu le 13-14 septembre 2007, Université Matej Bel, Faculté des Sciences humaines, Banská Bystrica
- Byram. M, Zarate. G, 1996. «*Les jeunes confrontés à la différence, de propositions de formations* », conseil de l'Europe, Strasbourg.

Dictionnaires

- Cuq.JP « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Clé International 2003.
- Le petit Larousse 2008.
- Le petit Robert 2009.
- Le Littré. 2009.

Annexes

Le Questionnaire destiné aux enseignants

Item 1 - Est-ce que vous utilisez le manuel scolaire de 1AS ?

-Oui

-Non /

-pourquoi

.....
.....
.....

Item 2 - Que pensez-vous des textes littéraires proposés dans le manuel de 1AS ?

- Peu intéressants

- Intéressants

- Très intéressants

- Pourquoi ?

.....
.....
.....

Item 3 - Accordez vous une grande importance à la dimension culturelle qu'un texte littéraire peut véhiculer ?

-Oui

-Non

-Pourquoi

.....
.....
.....

Item 4 - Quelle différence faites-vous entre l'enseignement de la culture et la formation à la compétence interculturelle ?

.....
.....
.....

Item 5 - Comment exploitez-vous le texte littéraire en classe de FLE ?

- plutôt à des fins thématiques et linguistiques ?

- plutôt à des fins culturelles et civilisationnelles ?

Comment et pourquoi ?

.....
.....
.....

Item 6 - pensez-vous que le texte littéraire serait un bon moyen d'asseoir une compétence interculturelle

-Oui/

-Comment ?

.....
.....
.....

-Non /

-Pourquoi?

.....
.....
.....

Item 7 - Dans les programmes en vigueur, pensez-vous que la dimension interculturelle est suffisamment prise en compte ?

-Oui

-Non

- comment ?

.....
.....
.....

Item 8 - Pensez-vous que l'enseignement de la culture française (francophone) en classe de FLE est nécessaire ?

Oui/

Comment ?

.....
.....
.....

Non/

Pourquoi ?

.....
.....
.....

Item 9 - Quel est selon vous l'apport d'un enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans une perspective interculturelle pour les élèves ?

.....
.....
.....

Item 10- Quelle place doit- on accorder au texte littéraire dans cette même perspective ?

.....
.....
.....

Le Questionnaire destiné aux élèves

Item1-Comment voyez-vous la langue française par rapport aux autres matières ?

-intéressante

-difficile

Comment et pourquoi ?

.....
.....
.....

Item2- Est-ce que vous lisez en dehors de la classe ?

-Oui

-Non

-Pourquoi ?

.....
.....
.....

Item3-Quelle genre de lecture faites vous :

-Journal

-Programme TV

-romans

-revues

-Autres.....

Item4 - Parlez –vous en français en dehors de la classe ?

- Oui,

-Non

-pourquoi ?

.....
.....
.....

Si c'est « oui », parlez vous en français avec :

-votre père

- votre mère
- vos frères et sœurs
- vos amis

Item5- Regardez-vous des programmes de TV en français ?

- Oui/
- Non/

Item 6- Quels genres de programmes regardez-vous ?

.....

.....

Item 7- Qu'est ce que vous aimez dans ces programmes ?

.....

.....

.....

Item8- Apprendre le français, selon-vous, peut vous servir en quoi ?

- A suivre les programmes de tv
- A surfer sur le net
- A connaitre le citoyen français
- A connaitre son mode de vie
- A connaitre ses traditions

Item9- Quel type de texte aimeriez-vous étudier en cours ?

- texte littéraire
- texte scientifique
- Pourquoi ?

.....

.....

.....

Item10-Pour vous, un texte littéraire vous permet-il la découverte d'une culture autre ?

-Oui

-Non

Pourquoi ?

.....

.....

.....

Tableau récapitulatif des réponses des enseignants.

Enseignant	Réponse	Pourquoi ?
Question n°1 : Est-ce que vous utilisez le manuel scolaire de IAS ?		
1	<i>Pas beaucoup, je fais des choix entre plusieurs manuels.</i>	<i>Pour diversifier les sujets et sortir de la monotonie.</i>
2	<i>Il est presque indispensable.</i>	<i>Pour que tous les enseignants restent sur la même longueur d'ondes. D'autant plus que nos établissements, n'ayant pas encore intégré d'autres supports didactiques dans ce domaine, on s'appuie sur les manuels scolaires dans la réalisation du projet formatif</i>
3	<i>Je ne l'exploite pas totalement. Je préfère la diversification des sources.</i>	<i>Je trouve que le manuel comporte des textes difficiles d'accès du fait des lexiques scientifiques, et de la complexité des textes d'appui à cause des thèmes traités.</i>
4	<i>Quand c'est nécessaire.</i>	<i>Les textes y sont riches et actuels.</i>
5	<i>Oui absolument.</i>	<i>Le manuel contient des textes variés.</i>
6	<i>Pas forcément.</i>	<i>Je cherche des textes dans des revues, des passages de contes, etc.</i>
7	<i>Non.</i>	<i>Les textes sont difficiles et bloquent les élèves.</i>
8	<i>Non.</i>	<i>Je suis de ceux qui se creusent les méninges pour rendre le cours moins monotone.</i>
9	<i>Oui.</i>	<i>C'est obligatoire il me semble.</i>
10	<i>Sans réponse.</i>	<i>Il nous sert de guide.</i>
11	<i>Oui.</i>	<i>C'est un outil pédagogique.</i>
12	<i>Oui.</i>	<i>Dans l'exercice de la fonction d'enseignant, on ne peut faire fi d'un tel outil.</i>
13	<i>Oui.</i>	<i>Les textes sont intéressants et bien adaptés aux projets et séquences.</i>
14	<i>Non.</i>	<i>J'utilise des photocopies, tirées de revues et de</i>

		<i>journaux.</i>
15	<i>Oui.</i>	<i>L'enseignant est obligé.</i>
16	<i>Non.</i>	<i>Mon expérience me suffit.</i>
17	<i>Je ne suis pas obligé.</i>	<i>J'ai ma propre documentation.</i>
18	<i>Parfois non, il ne me sert pas à grand-chose.</i>	<i>Les corpus proposés ne sont pas fidèles aux objectifs.</i>
19	<i>Oui.</i>	<i>Les textes sont bien choisis, on ne risque pas de se perdre. Question progression annuelle.</i>
20	<i>Oui.</i>	<i>C'est un support didactique, les textes qu'il contient sont à la portée des élèves.</i>
21	<i>Oui.</i>	<i>Le manuel scolaire offre des textes abordables et d'actualité.</i>
22	<i>Oui.</i>	<i>Il y'a des thèmes intéressants pour les classes littéraires. Cependant son utilisation rationnelle demande beaucoup de savoir-faire de la part des professeurs, vu que les textes sont présentés de manière disparate.</i>
23	<i>Oui.</i>	<i>Le manuel respecte la progression et les textes sont bien choisis.</i>
24	<i>Oui.</i>	<i>Il est fait pour cela. Et parce qu'il est parfois difficile de choisir une autre source.</i>
25	<i>Oui.</i>	<i>La progression des cours y est organisée.</i>
Question n°2 : Que pensez-vous des textes littéraires proposés dans le manuel de 1^{ère} AS ?		
1	<i>Peu intéressants.</i>	<i>Ils regroupent des thèmes d'actualité.</i>
2	<i>Peu intéressants.</i>	
3	<i>Sans réponse.</i>	
4	<i>Peu intéressants.</i>	<i>Ils sont présentés de manière simple.</i>
5	<i>Peu intéressants.</i>	<i>Ils ne répondent pas aux attentes des élèves.</i>
6	<i>Peu intéressants.</i>	
7	<i>Peu intéressants.</i>	
8	<i>Sans réponse.</i>	
9	<i>Peu intéressants.</i>	<i>Les textes ne sont pas</i>

		<i>simples.</i>
10	<i>Peu intéressants.</i>	<i>Des textes non abordables.</i>
11	<i>Peu intéressants.</i>	
12	<i>Très intéressants.</i>	<i>Le volet littéraire est abordé de manière simple à travers des textes à la portée des apprenants.</i>
13	<i>Très intéressants.</i>	<i>C'est d'un niveau élevé qui permet aux élèves d'accroître leur savoir littéraire.</i>
14	<i>Peu intéressants.</i>	<i>Dans le sens où ces textes ne servent pas l'approche interculturelle.</i>
15	<i>Peu intéressants.</i>	<i>Il n'y en a presque pas .Sauf au dernier chapitre où l'intérêt est de moins au moins affiché.</i>
16	<i>Très intéressants.</i>	
17	<i>Peu intéressants.</i>	<i>Ils ne sont pas nombreux.</i>
18	<i>Peu intéressants.</i>	<i>Ils ne représentent qu'une infime partie du programme.</i>
19	<i>Peu intéressants.</i>	
20	<i>Très intéressants.</i>	<i>Ils sont à la portée des élèves.</i>
21	<i>Peu intéressants.</i>	<i>Ce n'est pas varié, et encore moins à la portée des élèves, ... beaucoup de textes n'offrent pas l'occasion de stimuler la motivation alors qu'un bon manuel est indispensable pour apprendre une langue étrangère.</i>
22	<i>Peu intéressants.</i>	
23	<i>Peu intéressants.</i>	<i>C'est en dernier projet, et ceci coïncide toujours avec le dernier souffle de l'élève.</i>
24	<i>Peu intéressants.</i>	
25	<i>Très intéressants.</i>	
Question n°3 : Accordez vous une grande importance à la dimension culturelle qu'un texte littéraire peut véhiculer ?		
1	<i>Oui.</i>	<i>C'est évident.</i>
2	<i>Oui.</i>	<i>C'est ce qui identifie l'auteur et montre son appartenance à un système de références.</i>
3	<i>Oui.</i>	

4	Oui.	
5	Oui.	
6	Non.	<i>Les thèmes ne s'y prêtent pas.</i>
7	Oui.	<i>Tout texte littéraire véhicule une culture.</i>
8	Oui.	<i>Hugo, Dumas, Voltaire, Diderot leurs œuvres sont les témoins de la société et de la culture française.</i>
9	Oui.	
10	Non.	
11	Oui.	<i>Vu qu'une simple lecture d'un texte littéraire peut véhiculer la culture de son auteur.</i>
12	Oui.	
13	Oui.	
14	Oui.	<i>un texte littéraire est le miroir des faits culturels.</i>
15	Oui.	
16	Oui.	
17	Non.	
18	Non.	
19	Oui.	<i>L'apprentissage d'une langue étrangère nécessite la composante culturelle.</i>
20	Oui.	
21	Oui.	
22	Non.	
23	Oui.	<i>Chaque texte littéraire a sa marque culturelle qui peut aidée l'apprenant à renforcer la compréhension.</i>
24	Oui.	<i>Les écrits de tous bords sont les traces indélébiles de l'histoire.</i>
25	Oui.	
Question n°4 : Quelle différence faites-vous entre l'enseignement de la culture et la formation à la compétence interculturelle ?		
1	<i>Je pense que l'enseignement de la culture aidera pour la formation à l'interculturel...</i>	
2	<i>à mon avis l'enseignement de la culture dans un cours de langue étrangère ne peut être que bénéfique pour</i>	

	<i>l'apprentissage de cette dernière.</i>	
3	<i>Sans réponse.</i>	
4	<i>Il est question de savoir-être et de savoir-faire, lesquels différents d'une personne à une autre.</i>	
5	<i>Enseigner une culture étrangère permet une ouverture sur le monde et acquérir une compétence interculturelle.</i>	
6	<i>Deux discipline à l'opposé l'une de l'autre.</i>	
7	<i>Sans réponse.</i>	
8	<i>Existe-t-il une compétence interculturelle ? Enseigner la culture est beaucoup plus idéologique qu'éducatif.</i>	
9	<i>C'est du pareil au même à première vue.</i>	
10	<i>Les textes littéraires expositifs pour exposer une culture n'existent pas.</i>	
11	<i>Faire la différence c'est omettre les vraies intentions d'un apprentissage.</i>	
12	<i>Les deux désignent le contact avec d'autres cultures.</i>	
13		
14	<i>La dimension culturelle sert l'approche interculturelle.....</i>	
15		
16	<i>Aucune différence.</i>	
17	<i>L'une sert l'autre.</i>	
18	<i>L'interculturel est un processus qui va dans les deux sens.</i>	
19		
20	<i>Sans réponse.</i>	
21	<i>L'une et l'autre se rejoignent.</i>	
22	<i>La culture sert l'interculturel.</i>	
23	<i>Les deux dimensions sont les effets de la mondialisation.</i>	
24	<i>On a besoin de la formation culturelle pour atteindre la compétence interculturelle.</i>	
25	<i>Ce qui est certain est que la compétence interculturelle s'installe grâce à beaucoup de facteurs et selon différentes sources d'apprentissages.</i>	
Question n°5 : Comment exploitez-vous le texte littéraire ?		
1	<i>Pour des fins linguistiques et thématiques.</i>	<i>Les objectifs dans une classe de FLE, c'est de faire apprendre une langue</i>

		<i>instrument pour communiquer.</i>
2	<i>Le linguistique est l'objectif visé.</i>	
3	<i>Le linguistique et la thématique.</i>	<i>Les textes littéraires véhiculent beaucoup de choses, mais ce qui nous intéresse nous enseignants de 1^{ère} AS Lettres c'est la structure du récit. Situation initiale, le nœud, la situation finale.</i>
4	<i>La langue française est enseigné dans un but instrumentale, le culturel est souvent laissé pour compte.</i>	
5	<i>Le linguistique prime sur les autres objectifs.</i>	
6	<i>Idem.</i>	
7	<i>Idem.</i>	
8	<i>Idem.</i>	
9	<i>Idem.</i>	
10	<i>Idem.</i>	
11	<i>Idem.</i>	
12	<i>Idem.</i>	
13	<i>Idem.</i>	
14	<i>Idem.</i>	
15	<i>Sans réponse.</i>	
16	<i>Les textes sont exploités pour des fins linguistiques et thématiques.</i>	<i>Vu le niveau des élèves, ils n'arriveront pas à percevoir le culturel ou le civilisationnel dans un texte.</i>
17	<i>Pour le moment on rencontre des difficultés à approcher un texte littéraire avec les élèves.</i>	<i>Plus tard, peut-être ?</i>
18	<i>Les textes sont approchés dans une visée pragmatique, c'est une langue instrumentale.</i>	<i>Le culturel est une compétence qu'il faudrait la faire acquérir aux enseignants avant, on n'est pas formé pour cela.</i>
19	<i>Les textes sont exploités pour des fins linguistiques.</i>	
20	<i>Idem.</i>	
21	<i>Idem.</i>	<i>Analyser le contenu et aborder la grammaticalité du texte faire le rapport entre la nature textuelle et le vocabulaire choisi.</i>
22	<i>Idem.</i>	
23	<i>Idem.</i>	

24	<i>On enseigne une langue pas des comportements.</i>	
25	<i>Les textes ont pour visée l'apprentissage d'un code de communication.</i>	
Question n°6 : pensez-vous que le texte littéraire serait un bon moyen d'asseoir une compétence interculturelle ?		
1	<i>Oui.</i>	<i>Si l'objectif visé est le culturel.</i>
2	<i>Oui.</i>	<i>S'il est vraiment choisi selon ses potentialités.</i>
3	<i>Oui.</i>	<i>Le texte littéraire est le témoin d'une société, l'apprenant aura le moyen de connaître cette civilisation.</i>
4	<i>Sans réponse.</i>	
5	<i>Oui.</i>	<i>S'il y'a diversité de textes littéraires (romantisme, réalisme, modernisme)</i>
6	<i>Oui.</i>	<i>Si la compétence culturelle et interculturelle est abordée.</i>
7	<i>Oui.</i>	<i>Cela va de soi, connaître la culture de l'autre c'est bâtir le premier tronçon du pont, l'autre partie se fera par l'Autre.</i>
8	<i>Oui.</i>	<i>C'est un moyen parmi d'autres.</i>
9	<i>Oui.</i>	<i>Il est le meilleur moyen.</i>
10	<i>Oui.</i>	<i>Il véhicule tout un patrimoine culturel et civilisationnel.</i>
11	<i>Oui.</i>	<i>Si l'intention voulue est cela.</i>
12	<i>Oui.</i>	<i>Cela va de soi, à toute fin son moyen.</i>
13	<i>Oui.</i>	
14	<i>Oui.</i>	
15	<i>Oui.</i>	
16	<i>Oui.</i>	<i>Par les possibles narratifs du discours fictionnel, on est sensé vivre un espace altruiste.</i>
17	<i>Non.</i>	<i>Le texte exhortatif jouerait mieux ce rôle, par exemple. Une compétence interculturelle s'installe</i>

		<i>mieux par des sources audio-visuelles.</i>
18	<i>Oui.</i>	
19	<i>Oui.</i>	
20	<i>Oui.</i>	
21	<i>Oui.</i>	
22	<i>Sans réponse.</i>	
23	<i>Oui.</i>	
24	<i>Oui.</i>	
25	<i>Oui.</i>	
Question n°7 : Dans les programmes en vigueur, pensez-vous que la dimension interculturelle est suffisamment prise en compte ?		
1	<i>Non.</i>	<i>Jetez un coup d'œil sur la variété des textes et vous comprendrez.</i>
2	<i>Sans réponse.</i>	
3	<i>Non.</i>	<i>Elle n'est pas abordée.</i>
4	<i>Non.</i>	<i>Y'a-t-il réellement et volontairement une intention voulue par la tutelle à ce qu'on prenne en compte cette dimension ?</i>
5	<i>Non.</i>	
6	<i>Non.</i>	<i>Comme nous l'avons cité auparavant, la dimension interculturelle reste un objectif à atteindre.</i>
7	<i>Non.</i>	
8	<i>Non.</i>	
9	<i>Non.</i>	<i>La dimension interculturelle n'est nullement le dessein recherché.</i>
10	<i>Non.</i>	
11	<i>Non.</i>	<i>A mon avis, il n'y a aucune volonté de la part des concepteurs à vouloir prendre cela en considération.</i>
12	<i>Non.</i>	
13	<i>Non.</i>	
14	<i>Non.</i>	<i>Les textes officiels qui parlent de cela n'existent pas.</i>
s.	<i>Non.</i>	<i>Les programmes en question, pour ne pas dire pauvres sont insuffisants.</i>
16	<i>Non.</i>	

17	<i>Sans réponse.</i>	
18	<i>Non.</i>	<i>Quelle est l'utilité, Cette dimension est le fruit des brassages de cultures entre elles. Choses qu'on n'en a pas.</i>
19	<i>Non.</i>	
20	<i>Non.</i>	
21	<i>Non.</i>	<i>C'est à cause de cette langue qui n'arrive pas à élire domicile dans les esprits des apprenants.</i>
22	<i>Non.</i>	
23	<i>Non.</i>	<i>La nature des textes choisis le montre clairement.</i>
24	<i>Non.</i>	<i>La tutelle ne l'exprime pas.</i>
25	<i>Non.</i>	<i>On est au stade de l'explication des mots.</i>
Question n°8 : Pensez-vous que l'enseignement de la culture française (francophone) en classe de FLE est nécessaire ?		
1	<i>Non.</i>	<i>Le français en Algérie est utilisé comme outil de communication.</i>
2	<i>Oui.</i>	
3	<i>Non.</i>	<i>On ne maîtrise même pas le code.</i>
4	<i>Non.</i>	<i>L'apprenant de la 1^{ère} AS a besoin des bases de la langue.</i>
5	<i>Oui.</i>	<i>Selon le principe que toute langue véhicule une culture.</i>
6	<i>Non.</i>	<i>On n'est pas obligé de rendre utile une culture pour enseigner sa langue.</i>
7	<i>Oui.</i>	<i>Afin d'apprendre une langue il faut connaître l'histoire de son peuple.</i>
8	<i>Oui.</i>	
9	<i>Non.</i>	<i>Ce qui est primordial, c'est d'enseigner la technicité de la langue, le reste viendra patiemment.</i>
10	<i>Oui.</i>	
11	<i>Non.</i>	<i>On n'est pas obligé d'enseigner la culture.</i>
12	<i>Oui.</i>	<i>Un élève a besoin d'enrichir son apprentissage en langue.</i>

13	Non.	
14	Non.	
15	Non.	
16	Oui.	<i>L'acquit de la culture de l'Autre implique systématiquement l'acquisition de sa langue.</i>
17	Oui.	
18	Non.	<i>Le français en Algérie, revêt un caractère communicatif pour pouvoir poursuivre des études universitaires comme l'informatique.</i>
19	Sans réponse.	
20	Oui.	
21	Oui.	
22	Non.	<i>L'élève à ce niveau là n'a pas besoin de la culture pour apprendre la langue.</i>
	Oui.	
24	Oui.	<i>J'y adhère totalement, car langue et culture sont indissociables, coexistantes.</i>
25	Sans réponse.	
Question n°9 : <i>Quel est selon vous l'apport d'un enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans une perspective interculturelle pour les élèves ?</i>		
1	<i>Je crois que chaque langue a cette capacité anthropologique inhérente à la vie de l'homme.</i>	
2	<i>C'est une idéologie.</i>	
3	<i>Inciter l'apprenant à comparer les différents héritages par ses facultés cognitives. Le laisser pivoter entre 2 ou plusieurs cultures afin de s'imposer par ses propres idées sur sa langue et culture maternelle.</i>	
4	<i>Pour la mondialisation.</i>	
5	<i>Pour revoir son identité, la connaissance de l'Autre aide à cela.</i>	
6	<i>C'est d'aller vers l'Autre et devenir citoyen du monde.</i>	
7	<i>La langue renferme dans ses entrailles des objectifs d'acculturation.</i>	
8	Sans réponse.	
9	<i>L'accès à l'Autre nécessite la connaissance des règles de son parler, par suite, la connaissance de sa culture.</i>	

10	<i>C'est pouvoir s'ouvrir sur le monde.</i>	
11	<i>Une sorte d'éclatement des frontières.</i>	
12	<i>Rencontrer d'autres cultures et d'autres idées.</i>	
13		
14		
15	<i>Pouvoir s'enrichir intellectuellement.</i>	
16	<i>D'autres connaissances se dessineront devant l'apprenant.</i>	
17		
18	<i>Joindre l'utile à l'agréable.</i>	
19	<i>L'apprentissage de plusieurs langues aide à l'universalisme.</i>	
20	<i>Connaitre un peu plus le fond des enjeux culturels.</i>	
21	<i>C'est pouvoir communiquer avec l'Autre.</i>	
22	<i>Apprendre une langue étrangère c'est concevoir une autre culture.</i>	
23	<i>C'est connaître la culture de l'Autre, et permettre à l'apprenant d'aller plus facilement vers l'Autre.</i>	
24	<i>Sans réponse.</i>	
25		
Question n°10 : Quelle place doit-on accorder au texte littéraire dans cette même perspective ?		
1	<i>Le texte littéraire doit avoir une place importante du moment qu'il sert d'outil culturel.</i>	
2	<i>Le texte littéraire est encore compliqué dans son fond pour qu'il véhicule autre chose.</i>	
3	<i>On est encore loin pour faire comprendre à l'élève que le texte littéraire est un médiateur culturel.</i>	
4	<i>Une place où le phénomène écriture littéraire subjugué le lecteur par la valeur de la création littéraire et par les possibles de ces discours imaginaires qui retracent la vie de l'homme universel.</i>	
5		
6		
7	<i>L'approche interculturelle n'est pas encore opérationnelle, pour qu'un texte littéraire puisse véhiculer quoique se</i>	

	<i>soit.</i>	
8	<i>On n'est pas à ce stade, il faudrait d'abord varier le volet littéraire. C'est d'un espace restreint.</i>	
9	<i>Varié les littératures nationales d'expression française (littérature russe, tchèque, libanaise, sénégalaise.....)</i>	
10	<i>Ce n'est pas important pur un début.</i>	
11	<i>La littérature reste quand même un volet inaccessible vu le niveau des apprenants de 1^{ère} AS.</i>	
12	<i>Pour l'instant le niveau des apprenants ne permet pas d'aller facilement vers le texte littéraire. Cela constitue un handicap sérieux.</i>	
13	<i>Pour le moment, aborder cette dimension par rapport au texte littéraire relève du difficile, plus tard, et avec plus de formation pour les enseignants.</i>	
14	<i>Considérer le texte littéraire comme outil utile et indispensable à condition de l'adapter à cet objectif.</i>	
15	<i>À toute manœuvre son outillage.</i>	
16	<i>Le texte littéraire est un moyen parmi d'autres qui peut servir de médiateur culturel.</i>	
17	<i>D'abord, il faut une variété de textes embrassant plusieurs thèmes et genres littéraires.</i>	
18	<i>Le texte littéraire n'a pas une place importante de nos manuels.</i>	
19	<i>Il ne s'agit pas d'intervenir, il s'agit surtout de multiplier les sujets littéraires pour avoir une vision globale et enrichissante de l'héritage de l'Autre.</i>	
20	<i>Il serait un bon moyen d'asseoir cette compétence.</i>	
21	<i>C'est un moyen pour comprendre cette dimension.</i>	
22	<i>la littérature est un moyen d'apprendre la langue.</i>	
23	<i>Justement, la littérature et plus précisément la littérature francophone serait un bon moyen d'asseoir une compétence interculturelle</i>	

24		
25	<i>Comme tout texte qui peut nous renseigner sur le monde extérieur.</i>	