

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Abdelhamid Ibn-Badis- Mostaganem
Faculté des Lettres et des Arts
École Doctorale de français
Pôle Ouest
Antenne de Mostaganem

Thèse

Pour l'obtention de diplôme de

Doctorat en Didactique

Intitulé:

**Compétence(s) interculturelle(s) et culture de
l'Autre dans l'enseignement-apprentissage du texte
littéraire au secondaire**

Présentée par:

M. TIFOUR Thameur

Membres du jury :

Présidente : BENSEKAT Malika, MCA, Université Abdelhamid Ibn Badis - Mostaganem

Rapporteur : GHELLAL Abdelkader, Professeur, Université d'Oran 2

Examineur 1: AMARA Abderrezak, Professeur, Université Abdelhamid Ibn Badis - Mostaganem

Examineur 2: FARI BOUANANI Gamel El Hak, Professeur, Centre universitaire de Naâma

Année universitaire

2015-2016

« Je ne veux pas que ma maison soit entourée de murs de toutes parts et mes fenêtres barricadées. Je veux que les cultures de tous les pays puissent souffler aussi librement que possible à travers ma maison. Mais je refuse de me laisser emporter par aucune.» (Le Mahatma Gandhi, 2004, p. 85)

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement mon directeur de recherche, Monsieur Ghellal Abdelkader, pour son investissement tout au long de ma recherche. Ses conseils et ses remarques se sont révélés indispensables pour la réalisation de ce travail.

Mes remerciements s'adressent également aux membres du jury d'avoir accepté d'évaluer cette thèse.

Introduction

Dans un monde où le contact entre les langues et les cultures est devenu une nécessité qui régit les relations humaines, le besoin d'agir d'une façon humanitaire en est l'esprit. Or, toute communication ne se limite pas à un simple discours linguistique ayant un sens; elle en dépasse le verbal pour en atteindre le culturel.

Reconnaître ce que l'on est est une connaissance avant tout de ce que l'on veut être car le vouloir-connaître soi est le miroir de nos actions et de nos représentations de ce monde formé de plusieurs entités de plusieurs natures et de plusieurs couleurs.

En effet, une éducation différenciée, basée sur le rajustement des préconçus constitue la voie royale qui mène à une éducation interculturelle fondée sur la diversité culturelle.

En classe de langues, le besoin d'introduire l'aspect interculturel est devenu indispensable, car la langue et la culture sont étroitement liées. L'éducation interculturelle se base sur l'inclusion des mécanismes psycho-socio-affectifs permettant à l'individu de connaître ses propres valeurs et de reconnaître celles d'autrui. Selon Maddalena de Carlo (1998 : 44), « *le point de départ doit donc être l'identité de l'élève : par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. Plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. L'objectif n'est donc pas uniquement pragmatique [...], il est aussi et surtout formatif, à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente.* »

De là procède que la découverte de la culture cible constitue le miroir des mécanismes qui sous-tendent la formation de l'identité de la culture source. Il semble que la relativité des stéréotypes soit le socle de toute communication culturelle réussie. Selon Joelle Aden et Joël Anderson (2008), « *une communication efficace repose sur des règles simples et bien connues : prendre*

en compte ses partenaires dans la communication ; synchroniser sa parole et son action avec les autres; prendre conscience de son investissement par rapport au groupe et se décentrer de son interprétation. »

Un apprenant préparé à une telle rencontre culturelle est censé être apte, d'une façon pragmatique, à repérer les différences culturelles d'une part et à s'identifier, d'une manière formative, par rapport au potentiel culturel du sujet-parlant qui est l'Autre d'autre part. Se former à l'incertitude, à la non-sacralisation de son propre système culturel et à l'auto-évaluation des rites ancrés dans son esprit permet au locuteur (l'apprenant) de comprendre les composantes de la culture cible sans aucune ambiguïté communicationnelle.

Dans ce contexte, nous pouvons dire que l'enjeu de l'approche interculturelle est de faire apparaître les fondements de la richesse culturelle de ce monde et de s'ouvrir sur l'existence d'un Autre qui est l'image de notre Moi. Le dynamisme produit, comme résultat de cette rencontre, n'est plus l'exclusion ou l'effacement du moi de l'apprenant, mais il est plutôt la formation ou l'étape préparatoire formatrice d'une conscience interculturelle. De là, S. Abdelhamid et S. Khedraoui (2009 : 35-36) affirment que, « *L'enjeu premier de l'interculturalité est de s'ouvrir sur autrui tout en restant soi-même, à partir de ce qu'on est. Cela pour dynamiser une éducation (inter)culturelle à caractère universel et éviter la disparition des repères autochtones, conséquence fâcheuse de la déculturation, synonyme de mépris et d'indifférence, deux attitudes qui ont de tout temps été pour beaucoup dans la naissance des conflits et la rétrogradation des relations humaines. »*

Dans l'enseignement/apprentissage des langues, la nationalité culturelle des apprenants ainsi que leur(s) représentation(s) jouent un grand rôle dans l'interprétation des textes qui leur sont destinés. La co-création de toute production artistique a pour but de réécrire le monde construit par le seul pouvoir du verbe dans sa propre culture et de reconstituer sa propre identité.

En plus de permettre aux apprenants d'accéder aux savoirs, l'école a pour mission de développer chez les élèves la capacité de comprendre la coexistence

de plusieurs cultures dans un monde en continuelle mutation. Elle leur fournit les outils indispensables pour pouvoir agir, d'une manière diplomatique, dans des situations de communication, lesquels outils renvoient inéluctablement aux supports didactiques mis à la disposition des enseignants et aux méthodes prônées pour l'exploration maximale de leur(s) potentiel(s). Pour cela, le Conseil de l'Europe (2002 : 29) affirme que, « *la dimension interculturelle de l'enseignement implique, pour les apprenants, un partage des connaissances entre eux, et un dialogue sur la base des opinions de chacun... De cette manière, les élèves apprennent autant les uns des autres que de leur professeur, et peuvent comparer leur propre environnement culturel à ceux, moins familiers, auxquels l'étude des langues étrangères les initie.* »

Le rajustement des représentations des élèves et le développement de leur vouloir s'ouvrir sur l'Autre se fondent sur le degré de leur prédisposition interculturelle. Cette dernière est le résultat d'une structuration des connaissances culturelles d'une façon progressive et d'une coopération de valeur.

Il est à noter qu'une approche interculturelle structurée exige une prédisposition culturelle de l'enseignant (au-delà du contenu du programme à enseigner). Le développement d'une aptitude de nature culturelle chez les apprenants est le produit d'une coopération significative entre les partenaires du contrat didactique et de l'intérêt qu'ils portent à l'arrière-plan de la langue (la culture) et à la charge qu'elle revêt.

Donner du sens à l'enseignement d'une langue étrangère, c'est mettre l'accent sur l'ensemble complexe qu'elle recouvre (valeurs sociales, croyances, etc.) et remettre en question la vision de l'institution envers ce système formel de construction du sens. L'un des buts de l'enseignement d'une langue étrangère est la connaissance de la littérature et de la culture du pays.

Chaque texte littéraire est pluriel. Cette pluralité à la fois lecturale et interprétative est liée à la façon de lire et à la manière d'agir en lisant, car la charge formatrice de l'unité littéraire a deux fonctions : la première est de décrire le fonctionnement de la description et des actions, la seconde est de construire un

répertoire d'une infinité de significations. Chercher à donner du sens à l'acceptation de l'Autre, à travers la lecture des textes littéraires, est avant tout une tentative de revoir les représentations stéréotypées. Il nous semble que l'approche didactique du texte littéraire devrait prendre en considération les différents éléments formateurs de son potentiel linguistique et de sa richesse culturelle. L'effort primordial du lecteur est de co-créeer du sens produit par les éléments textuels et de divulguer le secret encodé par l'auteur.

Le sens d'un texte est le résultat de l'interaction entre lecteur / auteur et lecteur / texte. Il nous paraît que la compréhension d'un texte littéraire résulte à la fois des particularités de la culture cible et de la prédisposition des partenaires du contrat didactique à la rencontre de son produit artistique, image de sa civilisation. L'un des enjeux de la didactique du texte littéraire est donc l'implication même du lecteur dans ce rapport communicationnel.

L'ouverture sur le monde dans sa diversité (l'acceptation de l'Autre) se traduit par cette prédisposition à la rencontre de l'Autre, le lecteur-acteur devient alors un lecteur-créeateur ou co-créeateur de tout ce qui est diégétique. La création littéraire présente donc à l'élève un espace de liberté imaginative et interprétative indéniable permettant de comprendre le processus du développement de sa force attractive et de la formation de son système unitaire. Selon M. Abdallah-Prétceille (2010 : 148), « *le texte littéraire est une chair linguistique vivante qui vit de l'imaginaire et qui malgré sa totale singularité est compréhensible à travers le temps et l'espace.* » L'enjeu en didactique peut résider dans cette richesse linguistique et culturelle qui pourrait être qualifiée de support pédagogique pluriel. La lecture des textes littéraire permet, selon Abdelkader Ghellal (2007 : 188), « *de mieux maîtriser les savoirs linguistiques et « techniques » des apprenants, mais elle les enrichit personnellement : les apprenants entrent en contact avec la culture de la langue cible, ils acquièrent la connaissance de l'époque et de l'auteur.* »

Une telle représentation de ce système de signes a conduit à une rénovation méthodologique et à un passage épistémologique, considérant la

langue comme outil de communication, moyen d'échange entre les interlocuteurs qui l'utilisent. La recherche d'où est issu ce travail s'est intéressée à dégager les spécificités de la communication littéraire, pour ce faire, à en étudier les fondements théoriques et pratiques par le biais d'interrogations issues de constituants de ce support pédagogique (le texte littéraire) mis en retrait. Contrairement à une conception considérant la langue littéraire comme langue écrite écartée par rapport à la norme de la communication orale, le langage littéraire se caractérise par l'union de l'esthétique et du linguistique.

Sur le plan didactique, le texte littéraire est le plus souvent abordé par les enseignants dans sa seule dimension linguistique : c'est en se focalisant sur cette finalité – la recherche de la langue écrite- qu'il se définit d'abord. Si le choix d'un tel angle se justifie par les objectifs linguistiques préalablement fixés, l'aspect culturel est d'une priorité inégalable.

Notre étude tente de répondre aux questions suivantes:

- Le texte littéraire permet-il de développer chez les apprenants du secondaire des compétences de nature interculturelle ?
- Sur quels critères faut-il se fonder pour sélectionner des textes parmi le vaste champ de la production littéraire ?

Notre recherche s'articule sur trois hypothèses :

- Le texte littéraire permettrait la découverte de la culture cible.
- Le texte littéraire favoriserait la compréhension de l'Autre.
- Le choix des textes dépendrait du niveau des élèves et de l'objectif préconisé par l'enseignant.

Le présent travail se compose de trois parties :

- La première partie sera consacrée au cadrage théorique dans lequel notre problématique est abordée. Nous présenterons dans un premier temps les notions que revêt le texte littéraire. Dans un second temps, nous exposerons la culture et son champ de référence.

- Nous présenterons dans la deuxième partie l'aspect méthodologique qui nous a permis de nous préparer à la conception de nos propositions didactiques. Elle comprend deux questionnaires destinés aux enseignants du secondaire afin de repérer leur représentation de l'enseignement du texte littéraire et de l'intégration de l'interculturel en classe de langues, un autre destiné aux élèves afin de mesurer leur connaissance de la culture cible, et des observations faites après avoir assisté à des séances de compréhension de l'écrit où deux genres textuels ont été exploités.
- Dans la troisième partie, nous exposerons nos propositions didactiques (les critères de choix, les objectifs, les textes exploités, ...) et analyserons les résultats obtenus.

Partie I

La littérature et l'interculturalité

La réussite de l'enseignement-apprentissage d'une langue donnée est liée à la nature du support didactique mis à la disposition des partenaires du contrat didactique et aux stratégies d'enseignement-apprentissage prônées par tout un chacun. Or, toute sorte de didactisation d'un savoir est sous-tendue par un ensemble de paramètres qui la régissent à savoir : le milieu socioculturel, les objectifs à atteindre, ...

Le texte littéraire, tel un support pédagogique longtemps abandonné, constitue l'objet de notre recherche et la source de notre étude. Son potentiel admet une multitude de façons d'exploitation pédagogique et de mise en valeur didactique. Les codes qu'il revêt font de ses entités une unité indissociable, difficile à décrypter.

Il nous semble que la lecture d'un texte littéraire nécessite une compétence à la fois linguistique et culturelle. La communication littéraire, comme création artistique, se caractérise par « *sa polyphonie* » (M. Bakhtine, cité par G. Lemone, 2006, p. 19) et sa particularité imaginative et interprétative. La pluralité du discours littéraire fait de ce support pédagogique un objet indéniable à optimiser l'exploration de sa charge.

Etudier la culture littéraire et l'approche interculturelle nous conduit, comme nous le verrons, à approfondir et à élargir la perspective de recherche. S'inscrire dans une optique interculturelle nous mène à nous interroger sur les critères à établir pour le choix des textes à exploiter et les étapes à suivre pour la revalorisation de sa richesse.

Cette partie s'attache à l'étude de deux problèmes théoriques de l'enseignement du texte littéraire et de l'interculturel en classe de FLE.

- Le premier chapitre s'intéresse à la question de littérature comme objet d'enseignement, sa place institutionnelle parmi le vaste champ des supports didactiques destinés aux élèves du secondaire, Ce dernier nous permettra de tirer des conclusions pour la conception d'un questionnaire destiné aux enseignants et l'éventuelle proposition didactique.

- Le deuxième chapitre sera consacré à l'approche interculturelle, aux concepts qu'elle recouvre et à la place accordée à cette dernière dans les manuels du cycle secondaire. Il a pour objectif de présenter un cadre de recherche dans lequel la question de l'interculturel peut être posée.

Chapitre I

Le texte littéraire en classe de FLE

Pour se faire une idée au moins approximative de ce qu'est le texte littéraire, il faut préciser les concepts qu'il revêt et les caractéristiques qu'il recouvre.

Ce chapitre a pour objectif de présenter le cadre de recherche dans lequel la question du texte littéraire peut être posée. Il importe donc de dégager l'arrière-plan théorique qui le sous-tend afin de faire émerger ce que le discours classique ne montre pas en présentant ses codes et sa place institutionnelle parmi le vaste champ des supports pédagogiques.

1. Les modalités de construction de la notion du texte littéraire

1.1 Qu'est ce qu'un texte littéraire?

Avant d'aborder la notion du texte littéraire, il nous semble important de définir ce qu'est un texte.

Au premier abord, le texte est au cœur des recherches menées en didactique des différents genres textuels et en critique littéraire. La notion du « texte » revêt plusieurs composantes difficiles à cerner et à en donner la signification. Sans recourir au sens ancien du mot (du Latin « *textus* » qui signifie *tissu*), le mot « texte » désigne « *le discours* » ou toute production écrite ou orale. Dominique Maingueneau le définit (1996 : 21) comme : « *chaîne linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle et le discours comme texte en situation, produit dans une situation déterminée (participants, institutions, lieu, temps).* »

De ce point de vue, le texte est le résultat d'un « *réseau complexe de mécanismes extra et intralinguistiques* » (Op.cit D. Maingueneau, p.21), lequel réseau est à la base de la manière avec laquelle les pensées sont traduites par le sujet-parlant. Il s'agit d'une action de communication scripturaire qui obéit aux normes de *la cohésérence*.

Tout qualifiant ajouté au mot « texte » nécessite une délimitation de son champ de référence et une réécriture de sa conception tel le « littéraire » qui, dans une étude diachronique, a reçu une infinité de significations.

En effet, parler du texte littéraire nous mène à parler de la littérature comme concept-clé de notre recherche. Selon Martin Heidegger (1950 : 11), « *la littérature [texte littéraire] est art et langage : c'est un système esthétique - le texte -- impliquant un registre rhétorique de genres, de styles ou de figures et un régime socio-historique -l'architexte - impliquant un récit constitutionnel (ou un parcours), qui inclut lui-même un discours institutionnel. Qui dit art dit technique; qui dit langage dit grammaire; qui dit technique et grammaire dit tekhnê : poiêsis et physis. Le système esthétique fait de la littérature un art; le régime socio-historique en fait un métier : la littérature devient un art quand les artisans deviennent des artistes; mais c'est l'origine de l'œuvre d'art qui est l'origine des artistes. »*

A partir de cette définition, nous pouvons dire que la littérature est le discours linguistique de l'inspiration ou « *la théâtralisation des éléments linguistiques.*» (Abdelkader Ghellal, atelier doctoral, 2010).

Le texte littéraire se caractérise par l'union du fond et de la forme. L'indissociabilité de ces deux constituants montre en effet que tout changement de la forme mène inéluctablement à un changement du fond et à une destruction de son « *système esthétique* ». Sous cette optique, P. Benichou, cité dans la réédition des instructions officielles de 1995, affirme que; « *dans le texte littéraire, la facture est génératrice du sens. C'est la raison pour laquelle une étude séparée du fond et de la forme laisserait échapper l'essentiel. La signification est inséparable de la forme qui la constitue et qui la propose* ».

Autrement dit, le texte « littéraire » désigne tout texte dont la forme contribue à donner un sens supplémentaire au fond.

1.2 Les caractéristiques du texte littéraire

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

- *L'écriture littéraire favorise la réflexion sur le langage.*
- *La pratique artistique améliore la communication.*

- *Le texte littéraire est un laboratoire expérimental.*
- *Le texte poétique apprend l'art de composer.*
- *La pratique artistique permet l'humour.*

Le texte littéraire est pluriel (qui admet plusieurs lectures et interprétations). L'effet du sens produit par les mouvements de mots est en renouvellement perpétuel. Selon Nguyen Bach Duong (2010 : 46) : "*la communication entre les écrivains et les lecteurs peut être considérée comme un espace d'authenticité partagée, imaginaire contradictoire, à la fois commun et absolument singulier, car les écrivains s'adressent à tous le monde et sont reçus différemment.*" Le texte littéraire active l'imaginaire. Le lecteur co-crée le monde construit par l'auteur et essaie d'identifier la relation du *textus* sémantique qui existe entre les mots et d'émettre des hypothèses de sens en faisant appel à son expérience de lecture. Sous cet angle, nous estimons l'intégration graduelle des textes littéraires tout en faisant un travail sur les stratégies de lecture du littéraire dans ses différents schèmes constructifs.

1.3 Les dimensions du texte littéraire

1.3.1 Dimension esthétique du texte littéraire

La reconnaissance de *la littérarité*¹ d'un texte passe par son aptitude à créer un bain de fiction et de diction pour les lectorats. Son unité esthétique permet aux lecteurs de réécrire leur(s) passé(s), leur(s) présent(s) et même leur(s) avenir(s) en attribuant à l'imagination le pouvoir qu'elle mérite et à la langue la majesté qu'elle lui doit. Les esthètes (écrivains) sont les meilleurs serviteurs de la langue, explorateurs de ses potentialités et créateurs, à partir des mots simples, des chefs-d'œuvre. En effet, le discours littéraire est un discours du beau et de la rhétorique où les choses se présentent autrement.

¹Diachroniquement parlant, le concept de « littérarité » désignait "*la poéticité*" d'une œuvre littéraire. Aujourd'hui, il désigne l'unité esthétique qui fait de l'œuvre littéraire une œuvre d'art. En d'autres termes, cette notion englobe l'ensemble des critères esthétiques qui font la résonance des mots dans un texte littéraire.

1.3.2. Dimension culturelle du texte littéraire

La dénomination culture/texte littéraire prête à équivoque. Comme le texte littéraire est un produit social, son unité culturelle est indiscutable, soit du côté du référent culturel auquel il fait référence, soit du côté de la société d'où est issu l'écrivain. Pour M. Abdallah-Preteille et L. Porcher (1996 : 138), « *la littérature c'est l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité, du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu. Il faudrait probablement qu'elle s'enseigne sous des formes neuves, inédites, correspondant aux besoins des hommes aujourd'hui* ». Nous pouvons ajouter comme complément à cette affirmation celle de L. Collès (1994 : 19-20) qui considère « *le texte littéraire comme un regard qui nous éclaire, fragmentairement, sur un modèle culturel. La multiplicité des regards nous permettra de cerner petit à petit les valeurs autour desquelles celui-ci s'ordonne* ». De ce point de vue, le texte littéraire se présente comme l'outil de découverte de la culture de l'Autre et de la reconnaissance de soi.

2. Quelle démarche adoptée? Pour enseigner quelle littérature ?

L'introduction du texte littéraire en classe de FLE exige, nous semble-t-il, la préparation des apprenants à un tel genre de textes. Cette étape préparatoire devrait comprendre les éléments suivants :

- a. **L'établissement des critères de sélection des textes à exploiter :**
Champ littéraire oblige. L'analyse des besoins langagiers des apprenants exige que le choix de tout support pédagogique doive se baser sur ce que l'on veut atteindre comme objectif(s) en fonction de l'âge et du niveau du public enseigné. Une sélection raisonnée des textes faciles à lire, à comprendre et à interpréter est le noyau d'une exploitation didactique réussie.
- b. **Les stratégies de lecture :** L'enseignement du français par les textes littéraires admet l'installation de certaines compétences d'ordre de

stratégies de lecture qui permettraient une compréhension progressive du texte lu.

c. La préparation à la rencontre de l'Autre : Elle nécessite la connaissance du référent socioculturel que recouvre le texte littéraire. La création d'une certaine communicabilité entre l'auteur et le lecteur, à travers la lecture du texte littéraire, permet *la négociation du sens* et la compréhension du message provenant de cet échange culturel de nature cognitive formé des représentations, qu'elles soient structurées ou non. Dans une conception plus instrumentale réside l'effort du décodage du message produit par les relations qu'entretiennent les mots entre eux à partir d'un déjà-là de la culture maternelle. Il est à noter que la graduation lecturale en termes de stratégies tire sa réussite d'une formation des apprenants aux genres littéraires et aux styles d'écriture. Il nous semble qu'un déficit d'ordre culturel pourrait être à la source des difficultés des apprenants lors de la lecture des textes littéraires. De là, C. Reichler souligne (1989 : 72) que, « *la compréhension résulte tout à la fois des caractéristiques du texte et de celles du lecteur.* » En d'autres termes, l'enseignant doit veiller à ce que l'approche textuelle à prôner prenne les entités formatrices de la charge de ce support comme une unité indissociable.

d. Le comparatisme culturel : Travailler l'interculturel sous l'optique du comparatisme est doublement privilégié:

- Comparer entre deux littératures, c'est repérer les indices culturels de ressemblance et de différence entre deux *habitus* d'une même communauté ou de plusieurs communautés.
- L'acceptation de l'Autre commencerait lorsque nous comparons nos attitudes, nos représentations à celles d'autrui. Cette attitude de comparatiste donne une valorisation esthétique et culturelle à chacune des littératures. Dans la même optique, Yves Chevrel (1989 : 08) souligne que, « *la rencontre avec l'Autre est au cœur de*

la démarche comparatiste. En effet, la reconnaissance de soi passe par le miroir de l'Autre et la connaissance de l'Autre passe par le miroir de soi ».

3. Place du texte littéraire dans les méthodologies d'enseignement

L'analyse synchronique de l'évolution des méthodologies d'enseignement de FLE montre que plusieurs places ont été accordées au texte littéraire. Selon J.-P. Cuq et I. Gruca (2005 : 415), « *Les méthodologies des langues vivantes ont vécu dans le sillage de l'enseignement des langues mortes : la littérature, réunissant les trois pôles de l'objectif formatif, à savoir l'esthétique, l'intellectuel et le moral, a logiquement constitué un corpus idéal qui répondait à tous les problèmes de l'enseignement de la langue et à toutes les finalités orchestrant non seulement le système éducatif français, mais aussi les idéologies des diverses époques.* »

Dans la méthodologie traditionnelle, le texte littéraire, étant un outillage linguistique par excellence et un modèle langagier, constitue le noyau de tout apprentissage normé. Cette sacralisation relève de son potentiel scripturaire obéissant aux normes de l'écrit majestueux et son exploitabilité pédagogique, ceux de former des Hugo. Selon Demougin Françoise (2008: 420), « *les textes littéraires n'étaient plus que le support à des activités de repérages formels. Les écritures « à la manière de » ont très vite débouché sur des exercices vides de sens, où le seul objectif devenait quantitatif et formel, et des apprentissages dans le meilleur des cas strictement linguistiques* ». L'exploitation des textes littéraires n'était pas ce à quoi la didactisation devrait se référer. Cette hiérarchisation des compétences à installer (la compétence discursive au second plan) a créé un écart épistémologique entre le verbal et les autres types de discours. Dans cette même optique, Y. Reuter (cité par A. Kheir, 2009 : 31) ajoute que, « *la didactique d'une langue a pour but d'entraîner les apprenants aux meilleurs modèles du*

beau langage qui était une mine des meilleurs textes possibles pour l'étude de français. »

Il nous paraît que l'instrumentalisation du texte littéraire vient de ce qui a été assigné comme objectif linguistique. La méthodologie grammaire-traduction n'accorde aucune importance aux codes formant l'unité du texte littéraire.

Avec l'évolution des méthodologies d'enseignement, le texte littéraire a connu une marginalisation due à l'intérêt porté aux textes fabriqués. En effet, la *méthode directe*, la *structuro-globale*, le *SGAV*, l'*audio-orale* ou l'*approche communicative* accordent de l'importance à l'oral (l'écrit est mis au second plan), et la langue était considérée comme un outil de communication, résultat d'un automatisme et d'un habitus (séries linguistiques). D'après ces méthodes, "*ce genre de production [le texte littéraire] ne répond pas aux exigences d'une situation réelle, d'un besoin autre que créatif. Il s'agit toujours d'une situation imaginée, fictive voire artificielle, en tout cas subjective, d'un choix conscient, individuel et libre.*" (Artuñeto et Boudart, 2002, p. 52). Les défenseurs de ces méthodes considèrent le langage littéraire comme code linguistique écarté par rapport à la norme de l'oral (hors du commun des apprenants).

Pozuelo Yvancos (1992 : 19) explique que « *cet écart ou éloignement se produit par rapport aux normes qui régissent l'emploi quotidien et communicatif d'une langue et entraîne l'existence de toute une série de structures, de formes, de ressources et de procédés qui font du langage littéraire un type spécifique et bien différencié de langage, un langage qui, en tout cas, excède les possibilités descriptives de la grammaire.* » Il semble que les apprenants puissent rencontrer, en lisant des textes littéraires, des difficultés de plusieurs natures. Mais faut-il apprendre seulement la langue courante (pour des fins de communication) ou encore se familiariser avec le style du langage littéraire et développer ses compétences de communication et de création ?

Nous assistons dans ces dernières années au retour du texte littéraire comme support didactique. L. Porcher (cité par A. Seoud, 1997, p. 33) souligne que, « *la littérature, où que ce soit en didactique, reprend une place importante,*

parce que, finalement, les apprenants, eux, contrairement aux didacticiens, ne savaient pas qu'elle n'était qu'une vieillerie. »

La reconnaissance des besoins des apprenants a donné naissance à plusieurs défenseurs du style littéraire. Ainsi, l'intérêt actuel porté à la littérature provient, pour Y. Reuter (1990 : 39) ; de raisons qui sont de plusieurs ordres : *« psychoaffectif : la littérature nourrit l'imaginaire ; socio affectif : la littérature est la voie royale qui mène à la culture ; méthodologique : la littérature comme réservoir de formes et de constructions de la norme. »*

La nécessité de prendre en considération les besoins intellectuels des apprenants et l'ouverture de leur esprit sur le monde constitue l'objectif fondamental de l'enseignement d'une langue. Il nous semble nécessaire de prendre la langue comme système formel de construction des sens et de transmission des valeurs sociales et sociétales.

Aborder le texte littéraire en classe de langues nécessite l'initiation des élèves à la lecture littéraire et à la sociocritique des différents modèles soutenus de la langue. De ce fait, Philippe Merieu (1999 : 09) affirme que, *« dans mon dernier livre (...) je plaide pour l'étude systématique de la littérature classique (...) je pensais que les élèves défavorisés devaient apprendre à lire dans les d'emploi des appareils de lecture. »*

4. Place du texte littéraire dans les instructions officielles

En parcourant les instructions officielles, nous avons constaté que le texte littéraire a occupé plusieurs places dans les programmes du secondaire. Avant l'indépendance, on accordait plus d'importance à l'utilisation de la littérature en classe de langues comme un modèle langagier par excellence. Il disparaît presque de discours des concepteurs du programme du cycle secondaire pendant plus d'une vingtaine d'années. Cependant, après les années quatre-vingt-dix, le texte littéraire faisait un retour en force dans les manuels scolaires (un modèle d'écriture utilisé pour des fins linguistiques). Avec la nouvelle réforme (l'année

2005), il est présent par le corps et non par l'esprit. Ses entités étaient vidées de leur charge; on le retrouve souvent renfermé sur lui-même sans questions d'accompagnement (voir le statut de la poésie dans les manuels scolaires). La légitimité de son existence est réduite à une simple écriture vidée du *mode et de l'aspect*¹. En effet, on accorde de plus en plus d'importance aux textes fonctionnels (fabriqués) et aux affiches publicitaires qu'au texte littéraire.

L'analyse du discours des concepteurs du programme montre que l'intégration du texte littéraire dans les manuels du cycle secondaire est à double visées : « *la première est de développer chez les apprenants une compétence discursive (à l'oral et à l'écrit), la deuxième est d'inciter les élèves à la lecture.* » (Voir le document d'accompagnement de troisième année secondaire)

Pour la première visée, le texte littéraire est considéré, depuis toujours, comme une charge linguistique indéniable. Sa richesse en termes de structures syntaxiques dépasse tout genre textuel. Apprendre une langue étrangère, dans sa majesté, par la littérature est l'une des finalités assignées par les concepteurs du programme car « *connaître une hyperbole, une métaphore et en percevoir la fonction dans le texte entre tout naturellement dans le développement d'une compétence littéraire.* » (Programme du secondaire, 1987, pp 81-82)

Pour la deuxième, l'initiation des élèves à la lecture des textes littéraires sert à les faire découvrir le monde esthétique et créatif de l'écrivain. Il s'agit d'une revalorisation même de cette tâche culturelle (la lecture), abandonnée par les individus (notamment les élèves).

¹Nous avons emprunté ces deux notions de la grammaire pour dire que le texte littéraire a subi un videment notionnel sur tous les plans.

5. Place des textes littéraires dans les manuels du cycle secondaire

5.1 Modalités de travail¹

S'interroger sur la place accordée aux textes littéraires dans les manuels du cycle secondaire nous a amenés à en opter, dans un premier temps, pour une analyse des contenus. C'est pourquoi nous avons élaboré une grille de « *balayage* » des manuels.

Dans notre analyse, nous nous procédons comme suit :

1. Recensement du nombre des textes littéraires présents dans les manuels.
2. La ventilation de la totalité des textes en fonction des critères significatifs (auteur, récurrence (nombre d'extraits),...).
3. Répartition des auteurs en fonction de leur origine (français ou francophones).
4. Classement des textes littéraires en fonction de leur genre.

5.2 Corpus étudié

Notre corpus est formé de trois manuels en usage dans le cycle secondaire (toutes filières confondues) répartis comme suit :

Tableau 1 : Corpus étudié.

Cycle secondaire	1^{ère}	2^{ème}	3^{ème}	Total
Nombre de manuels	1	1	1	3

5.3 Représentations des textes littéraires dans les manuels

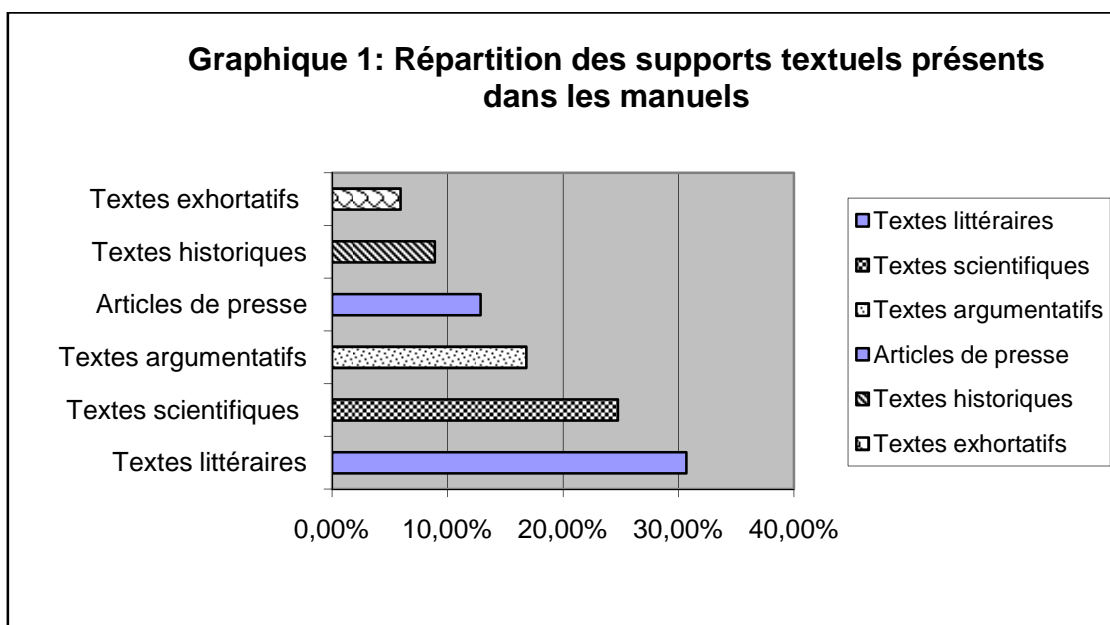
5.3.1 Les supports textuels

Le recensement effectué nous a permis de dégager le nombre des textes littéraires qui figurent dans les manuels du secondaire et leur proportion par rapport au vaste champ des supports textuels à savoir : le texte expositif, le texte argumentatif, les articles de presse, le texte historique,...

¹Nous nous sommes inspirés des modalités de travail ainsi que de la grille d'analyse des manuels élaborée par L. Aboussi (2010 : 142)

Tableau 2 : Répartition des supports textuels présentés dans les manuels du secondaire

Supports textuels	Occurrences	Pourcentage
Textes littéraires	93	30.69 %
Textes scientifiques (expositifs)	75	24.75 %
Textes argumentatifs	51	16.83 %
Articles de presse	39	12.87 %
Textes historiques	27	08.91 %
Textes exhortatifs (l'appel)	18	05.95 %



Le recensement effectué révèle que les textes littéraires sont représentés par 93 occurrences, soit 30.69 % de l'ensemble des supports textuels dénombrés dans les manuels inventoriés. Les textes scientifiques (dits expositifs) sont au nombre de 75, soit 24.75 % de la totalité des textes contre 51 occurrences pour les textes argumentatifs, soit 16.83 %. Les articles de presse arrivent en quatrième place avec 39 textes, soit 12.87 % de l'ensemble des extraits recensés. Les textes historiques sont représentés par 27 occurrences, soit 08.91 % de l'ensemble des supports textuels. Les textes exhortatifs ne sont représentés que par 18 textes, soit 05.95 % de la totalité des supports textuels.

5.3.2 La nationalité littéraire

Dans le but de mieux approfondir notre recherche, nous avons pu repérer les textes littéraires et les classer par auteur comme suit :

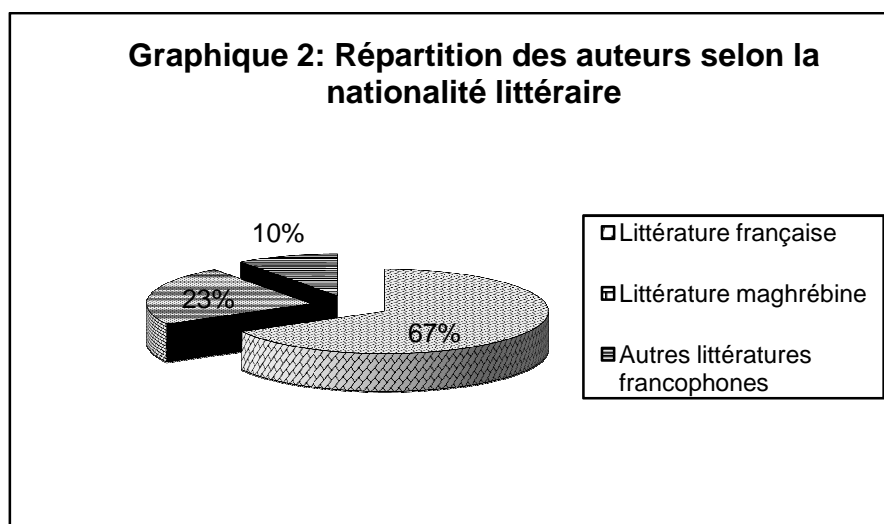
Tableau 3 : Répartition des textes littéraires recensés par auteur

Nom de l'auteur	Occurrences	Nom de l'auteur	Occurrences
Mohamed Dib	3	N. Tidafi	1
Kateb Yacine	1	Guy de Maupassant	11
Mouloud Feraoun	2	Voltaire	3
Boualem Bessaih	2	Victor Hugo	4
A. Chédid	1	E. Zola	2
D. Amrani	1	G. Flaubert	1
H. Bachir	1	C. Baudelaire	1
M. Hadad	1	Diderot	1
Ahmed Taleb Ibrahim	1	J. de la Fontaine	3
N. Guendouz	1	J. Verne	1
H. Boulezhar	1	H. de Balzac	1
M. Boulanouar	1	T. Gautier	2
Z. Zerari	1	Montesquieu	1
A. Gréki	1	J. Prévert	4
F. Amrouche	1	M. Pagnol	1
Tahar Ben Jelloun	2	G.G Marquez	1
R. Queneau	1	M. Jacob	1
J. Tardieu	1	Barbara	1
E. Fromentin	1	B. Buzzati	5
M. Jeury	1	K. Reed	1
C.F. Ramuz	2	D. Pennac	1
P. Loti	1	M.F. Guillard	1
R. Frison Roche	1	H. Plove Craft	1
J. Lorrain	1	J. Cocteau	1
V. L'Isle-Adam	3	B. Dylan	1
Saki	1	R. Lewis	1
E. Carles	1	A. Le Braz	1
B. Stoker	1	N. Gogol	1
P. Boulle	1	E.M. Cioran	2

Dans une tentative de répartir les auteurs selon la nationalité littéraire, nous avons élaboré le tableau suivant :

Tableau 4 : Répartition des auteurs selon la nationalité littéraire

Littératures	Nombre d'auteurs	Pourcentage	Occurrences	Pourcentage
Littérature française	33	56.9 %	62	66.67 %
Littérature maghrébine	17	29.31 %	22	23.65 %
Autres littératures francophones	8	13.79 %	8	09.68 %



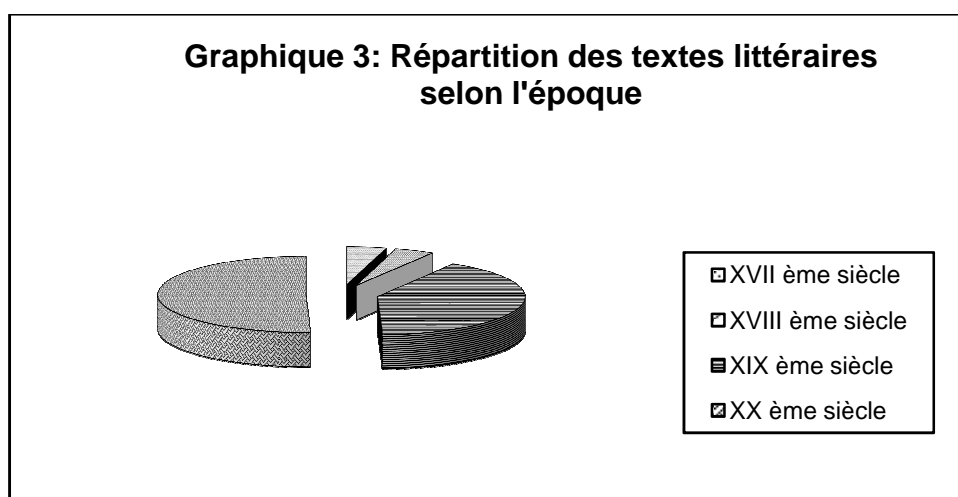
La lecture du tableau montre que les textes littéraires présents dans les manuels dénombrés sont à dominance française, avec 33 textes, soit 66.67 % de l'ensemble des extraits recensés. Les auteurs sont au nombre de 33, soit 56.9 % de la totalité des écrivains. La littérature maghrébine est représentée par 22 occurrences, soit 23.65 % avec 17 auteurs, soit 29.31 % de l'ensemble des écrivains qui figurent dans les manuels du secondaire. Les autres littératures francophones ne sont représentées que par 08 textes soit 09.68 % avec un nombre de 8 auteurs, soit 13.79 % de l'ensemble des écrivains recensés dans les manuels inventoriés.

5.3.3 L'époque

Le tableau ci-dessous présente une répartition globale des textes selon l'époque avec le nombre d'auteurs et leurs occurrences.

Tableau 5 : Répartition des textes littéraires selon l'époque

Littératures	Nombre d'auteurs	Pourcentage	Occurrences	Pourcentage
XVII ^{ème} siècle	2	03.45 %	4	04.3 %
XVIII ^{ème} siècle	2	03.45 %	4	04.3 %
XIX ^{ème} siècle	20	34.48 %	38	40.86 %
X ^{ème} siècle	34	58.62 %	47	50.54 %



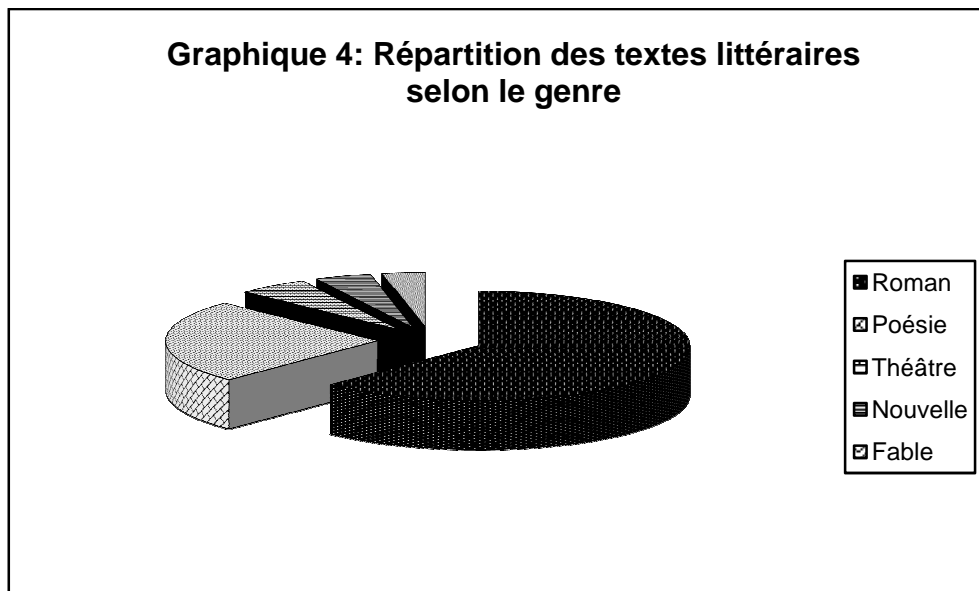
La lecture de ce tableau révèle que la littérature du XX^{ème} siècle est représentée par 47 occurrences, soit 50.54 % l'ensemble des textes littéraires recensés avec un nombre de 34 auteurs, soit 58.62 % de la totalité des écrivains. La littérature XIX^{ème} siècle arrive en deuxième position avec 38 occurrences, soit 40.86 % de l'ensemble des textes littéraires dénombrés avec un nombre de 20 auteurs, soit 34.48 % de l'ensemble des écrivains. Les littératures du XVII^{ème} et du XVIII^{ème} siècle ne sont représentées que par 04 occurrences pour chacune, soit 04.3 % de la totalité des textes littéraires inventoriés. Les auteurs sont au nombre de 04 (2 pour chaque littérature), soit 03.45 % de l'ensemble des écrivains recensés.

5.3.4 Le genre

Nous avons pu répartir les textes littéraires recensés selon le genre comme suit :

Tableau 6 : Répartition des textes littéraires selon le genre

Genres littéraires	Occurrences	Pourcentage
Roman	58	62.37 %
Poésie	23	24.74 %
Théâtre	5	05.37 %
Nouvelle	4	04.3 %
Fable	3	03.22 %



Dans les manuels destinés à l'apprentissage de la langue française, le genre romanesque arrive en première position avec 58 occurrences, soit 62.37 % de l'ensemble des textes littéraires recensés. La poésie est représentée par 23 poèmes, soit 24.74 % de la totalité des textes littéraires présents dans les manuels du cycle secondaire. Le genre théâtral arrive en troisième position avec 05 occurrences, soit 05.37 % de l'ensemble des textes recensés. La nouvelle n'est représentée que par 4 textes, soit 04.3 % de la totalité des textes littéraires

dénombrés. La fable arrive en dernière position avec 03 occurrences, soit 03.22 % de l'ensemble des textes littéraires inventoriés.

5.4. Analyse des données recueillies

Une analyse approfondie et significative des données recueillies nous amène à constater les points suivants :

1. A première vue des données recensées, nous pouvons dire que le texte littéraire occupe une place reconnue dans les manuels destinés à l'apprentissage du français au cycle secondaire. La légitimité de son existence est justifiée par son potentiel langagier (un support riche en matière linguistique). Or, le nombre des textes littéraires présents dans les manuels inventoriés ne reflète pas le statut que devrait prendre ce support didactique parmi le vaste champ des supports textuels recensés. Le genre poétique, à titre exemple, se trouve souvent marginalisé sans questions d'accompagnement et notes explicatives. Nous avons constaté que la grande majorité des poèmes sont souvent placés à la fin du manuel (comme supports de récréation).
2. Le genre théâtral n'est présent que dans le manuel de la deuxième année secondaire contrairement à l'omniprésence du genre romanesque dans les manuels analysés. Selon les concepteurs du programme, ce genre littéraire développe une compétence plurielle chez les apprenants d'une part et crée une certaine vitalité de la langue en classe de FLE (le niveau des apprenants en permet l'intégration).
3. La prédominance de la littérature française reflète la tendance des concepteurs du programme considérant cette littérature comme modèle de la langue française des natifs. Or, cette littérature est *neutralisée* de toute

culture contrairement à la littérature maghrébine (notamment la littérature algérienne d'expression française) qu'on trouve souvent l'image de la culture arabo-musulmane.

4. Dans une tentative d'actualiser les connaissances des apprenants (en matière littéraire) et de surmonter les difficultés linguistiques relatives le plus souvent à la charge langagière (hors du commun des apprenants) des textes littéraires anciens (du XVII^{ème} au XIX^{ème} siècle), la littérature du XX^{ème} siècle marque une forte présence dans les manuels de français du cycle secondaire.

6. Notions clés liées au texte littéraire

6.3. La lecture d'un texte

La notion de lecture, si elle est au centre des recherches menées en didactique et en critique littéraire, son tissu définitoire reste indéfini. Dans son usage courant, le concept de lecture est lié à celui de la compréhension et de l'interprétation.

La lecture a reçu des définitions diverses. Elle est considérée comme une faculté humaine liée à la double articulation de langage. La lecture et le texte sont intimement liés. Lire un texte ne signifie pas uniquement la connaissance du lexique et le déchiffrement des sons. Lire un texte littéraire est plutôt: « *chercher à percevoir les mouvements mêmes du langage là où ils sont les plus forts.* » (J. Peytard, 1982 : 29). Chercher à divulguer le secret encodé par le créateur du monde formé de la fiction et de la diction nécessite une reconstitution des parties de discours de l'auteur et un dénouement de ce qui est raconté. « *Lire un texte littéraire ne peut en effet consister à affadir le texte, de quelque manière que ce soit (syntaxique, lexicale, ou encore morale), pour le mettre à la portée du lecteur et de sa supposée sensibilité. Il ne s'agit pas, en tout cas pas en premier lieu, de le relier à du même (même schéma, même conte, même personnage...)* »

pour l'y enfermer. Il s'agit de le lire tout simplement, en jouant sur une mise en tension du même et de l'autre.» (Demougin Françoise, 2008 : 423)

Ainsi, le texte littéraire est le produit final d'une *coopération* entre l'auteur, créateur de ce monde et un lecteur. Selon Aldous Huxley (cité par Annie Janicot, 2011, p. 36), « *Tout livre [texte] est le produit d'une collaboration entre l'écrivain et ses lecteurs, se fiant à cette collaboration, l'écrivain suppose l'existence dans l'esprit de ses lecteurs, d'une certaine somme de connaissances, d'une familiarité avec les différents niveaux de construction du sens, de certaines habitudes de pensée, de sentiment et de langage. Sans ces habitudes appropriées de langage et de pensée, l'apprenant ne percevra pas ce qu'on appelle les harmonies de l'écriture* ».

Le texte littéraire constitue dans son ensemble une charge linguistique et sémantique unique qui admet une ou des lectures bien spécifiques. La question de la polysémie et de la polyphonie du texte littéraire est pertinente dans la mesure où elle est au centre de classification des genres textuels. Pour D. Kayser (1987 : 33), "*Le texte littéraire n'a pas de sens unique que l'on attribue généralement au texte fonctionnel*".

En effet, lire un texte littéraire exige une compétence à la fois linguistique (connaissance de mots) et littéraire (une sensibilité à l'art, acquise par la lecture des œuvres dont la préoccupation est l'esthétique). Cette sensibilité permet aux lecteurs de percevoir toute la résonance des mots, la musicalité produite par le mouvement des mots et le symbolisme des images.

6.2 La compréhension d'un texte

Lire et comprendre sont étroitement liés. R. Gallison et D.Coste (1976: 10) définissent la compréhension comme: « *opération mentale, résultat du décodage d'un message, qui permet à un lecteur (compréhension écrite) ou à un auditeur (compréhension orale) de saisir la signification que recouvrent les signifiants écrits ou sonores* ».

Il s'agit en effet d'une opération d'analyse d'un message (écrit ou oral) qui se fait par un locuteur (lecteur ou auditeur) pour détecter l'arrière-plan du sens produit par l'émetteur du message.

Comme chacun sait, le texte littéraire se caractérise par « *sa polysémie* » (A. Séoud, 1997: 45-46) qui permet une multiplicité de lectures et « *une pluralité interprétative* » (J.-C. Schmitt, 2010). L'exploitation d'un texte littéraire en classe de FLE vise non seulement la simple lecture du texte mais plutôt sa compréhension et son interprétation. Selon Michel Fayol (cité par S. Caillis et alii, 2011), « *la compréhension n'est pas à envisager comme un état figé (ce qui est compris) mais comme une tâche dynamique (ce qui est mis en œuvre pour comprendre). Elle se définit comme un processus complexe sollicitant simultanément des mécanismes de perception, de mémorisation, de coordination et de contrôle qui requièrent un coût attentionnel extrêmement élevé.* » C'est sur cette *cohésence* du texte lu que la compréhension doit se focaliser et les opérations métacognitives sont effectuées. La compréhension d'un texte ne se limite pas au simple dit localisé, elle le dépasse à l'analyse des relations qu'entretiennent les mots entre eux afin de suivre les schèmes sémantiques.

6.3 L'interprétation d'un texte

De l'inspiration à la création, de l'écriture à la lecture, de la compréhension à l'interprétation ; le texte littéraire est destiné à être lu, compris et interprété. Comme chacun sait, la compréhension et l'interprétation sont indissociables. Comprendre l'intention de l'auteur et le non dit du texte est aussi l'interprétation. L'interprétation d'un texte est la formulation des hypothèses du sens à partir de la sélection des indices textuels basiques et révélateurs de sens.

Il s'agit de faire participer les élèves à l'interprétation tout en prenant en considération le dit du texte. Sous cet angle, C. Tauveron affirme (2005 : 16) que, « *Les élèves doivent être mis en situation de composer avec le texte et de prendre conscience que tous les coups ne sont pas permis, sauf à tomber dans le délire interprétatif.* »

Il nous semble que le texte est le produit d' « *une négociation de sens* » (N. Cherrad, 2009, p. 175) entre le lecteur et le texte. L'enseignant devrait rajuster les propos de ses élèves en fonction des indices¹ présents dans le texte. Une interprétation significative est le résultat d'un repérage explicitement justifié des éléments textuels de référence.

Il semble que la polysémie d'un texte soit réservée à ceux dont l'univocité sémantique n'est qualifiante. Interpréter est donc en analyser les effets de sens produits par le non-dit. La prédiction en lecture est selon J. Giasson (1996 : 139) « *à rapprocher de la démarche scientifique : on s'appuie sur les indices textuels pour organiser et réorganiser le texte, chaque nouvelle collection d'indices pouvant mener à une nouvelle interprétation. Un travail sur la prévision en présence d'indices permet d'attirer l'attention des apprenants sur leur importance et leur sens, un sens qui se construit parfois dans un après-coup* ».

De cette définition, nous pouvons dire que l'interprétation a une relation avec la multiplicité de sélection des indices textuels. Chaque nouvelle sélection d'indices entraîne une nouvelle interprétation.

7. Le texte complexe

Nombreuses sont les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la lecture de quelques textes littéraires. Ces textes se voient complexes, difficiles à déchiffrer (en termes de mots) et à interpréter par les élèves du secondaire. Ces barrières constituent un véritable obstacle à surmonter pour passer à un deuxième niveau de lecture et de compréhension. Elles sont de plusieurs ordres : linguistiques, cognitives ou culturelles.

¹ Nous voulons par le mot « *indices* » tout élément textuel qui rajuste l'interprétation du lecteur. Son repérage nous semble primordial pour une interprétation significative.

7.3. Difficultés linguistiques, cognitives et culturelles

Roger Favry (cité par Abdelkader Ghellal, 2007, p. 191) énumère les difficultés relatives à la pratique du texte littéraire libre : « *Le premier problème est celui du texte opaque, porteur d'un sens indéchiffrable (...). Le second problème est celui de la correction. On peut envisager des rectifications élémentaires, celles qui portent sur le "bon usage". Pratiquement, c'est le groupe qui propose à l'auteur des corrections. Cette démarche éminemment socialisante donne généralement de bons résultats. Le groupe, sauf exceptions, s'en tient à une tradition du « bien écrire » et, par là, trouve un consensus assez large. Mais quelques élèves contestent l'aptitude de la collectivité à proposer une correction, et ceci très tôt, dès l'enseignement primaire* ».

L'auteur cite deux problèmes liés à l'exploitation du texte littéraire libre : le premier est celui de *l'opacité* du texte littéraire, le second est celui de *la correction*. Ces deux problèmes sont relatifs, nous semble-t-il, à la fois à la compétence lectrice de l'apprenant (ses stratégies de lecture) et à la nature du texte littéraire lu.

Nous pouvons classer les natures des difficultés rencontrées par les apprenants lors de la lecture du texte littéraire comme suit :

7.1.1 Difficultés linguistiques

Le texte littéraire est une véritable charge linguistique souvent difficile à décrypter. Il se caractérise par « *sa plasticité* » (Bertrand et Ploquine, 1991, pp 31-39). C'est à cause de cette opacité due à l'usage non-commun utilisé au niveau du texte exploité que les élèves éprouvent de difficultés de compréhension des mots. Or, un texte suivi d'une explication des mots difficiles mérite une préparation des apprenants à ce niveau de difficultés rencontrées, car cette étape préparatoire actualise les connaissances langagières des apprenants et leur permet d'accéder au sens de ces mots et à leur emploi.

De ce fait, il importe donc à l'enseignant de choisir des textes dont le vocabulaire et la syntaxe est à la portée des apprenants et *stimulants* leur curiosité.

7.1.2 Difficultés cognitives

Tout accès au sens d'un texte lu se base sur le degré de la compréhension des mots et les stratégies de lecture prônées par le lecteur. Une intelligence lecturale basée sur l'assemblage des indices textuels liés à la compréhension globale du texte permet au lecteur de couvrir l'ensemble des vides linguistiques non-comblés par le langage littéraire non-acquis. Suivre le fonctionnement des mots en tant que signes à interpréter et le continuum actionnel (le déroulement de l'histoire) mène l'apprenant-lecteur à une meilleure connaissance du texte lu.

La complexité d'un texte réside non seulement dans l'aspect syntaxique et lexical difficile à décrypter mais aussi dans l'identification des mécanismes qui sous-tendent l'organisation descriptive et actionnelle du texte. La non-identification de ces schèmes organisationnels met l'apprenant en situation a-didactique et à une non-reconnaissance de son statut de lecteur, car l'organisation d'un texte ne se limite pas à la charge linguistique mise en valeur textuelle, mais elle la dépasse au processus décorateur et actionnel qui la recouvre.

7.1.3 Difficultés culturelles

Le texte littéraire est le miroir scripturaire d'une société donnée. Il constitue son éventuel monde. Son unité et sa charge culturelles ne sont pas à démontrer.

En effet, les difficultés dues à la non-connaissance de la culture d'autrui (celle de l'auteur) ou même à la non-reconnaissance de son existence peuvent constituer des barrières difficiles à franchir. Or, un lecteur-intelligent-chercheur est celui qui essaie d'associer le dit de l'auteur à l'arrière-plan culturel qui l'a produit.

En effet, selon J. Giasson (1996 : 11), « aucune compréhension ne peut avoir lieu si le lecteur n'est pas en capacité d'établir des ponts entre les

nouvelles informations fournies par le texte et ses connaissances antérieures. »
 De cette définition, nous pouvons affirmer que la connaissance du va-et-vient culturel, des genres et des stéréotypes constitue l'élément-clef de la compréhension d'un texte littéraire.

8. Les différentes approches textuelles

Le tableau ci-dessous (Cf. Jérôme Roger, « *La critique littéraire* », 2005) récapitule les grandes approches textuelles avec leurs définitions:

Tableau 7 : Les approches textuelles et les méthodes critiques.

Les approches textuelles et les méthodes critiques	Définitions
L'approche historique	Cette approche consiste à expliquer le texte littéraire et l'éclairer par l'histoire. Elle prend la qualité requise d'une œuvre, c'est-à-dire de sembler en conformité avec ce qu'un lecteur un peu observateur a constaté dans la vie. Elle sert à classifier les œuvres et les écrivains par ordre littéraire et chronologique.
L'approche ou la critique génétique	Elle prend le texte (le produit final de la création) comme le résultat d'une progression de la création (la recherche de documents ou d'informations, la préparation, la rédaction et la correction). Elle sert à expliquer le texte par les manuscrits et les références bibliographiques comme des signes d'écriture (la genèse de l'idée et du style).
	Elle prend le texte comme le produit d'une négociation de conscience. Les

<p>L'approche ou la critique psychanalytique</p>	<p>psychanalystes estiment que le texte est le résultat des interactions ou du psyché. Elle sert à expliquer le texte par la psychologie de l'auteur en prenant en compte le champ lexical employé.</p>
<p>La critique thématique</p>	<p>Elle prend l'œuvre littéraire comme totalité basée sur les éléments de cohérence et de cohésion. L'homogénéité textuelle se fonde sur le degré de la progression thématique.</p>
<p>La sociocritique</p>	<p>Cette approche sert à expliquer le (s) texte (s) par les sociétés qui le (s) produisent. Elle cherche l'image de la société dans la littérature.</p>
<p>La critique linguistique</p>	<p>Elle considère le texte littéraire, avant tout un système de signes. Elle étudie le texte littéraire sous l'optique de l'immanence « de ce que le texte dit ».</p>
<p>L'approche sémiotique</p>	<p>Si l'approche linguistique voit le texte sous l'angle de signes produisant des sens, la sémiotique prend la relation entre les signes et les effets de sens produits.</p>

L'approche interculturelle	Cette approche consiste à dégager l'image de la culture dans le texte. Elle sert non seulement à repérer les indices culturels mais plutôt à les définir et les présenter au lecteur. Cette dernière se fonde sur le dialogue des cultures.
-----------------------------------	---

Rappelons que l'objectif de ce chapitre était de donner un tissu définitoire au texte littéraire et aux concepts qu'il revêt.

Pour conclure, il faut noter que le texte littéraire est une véritable richesse linguistico-culturelle. Son exploitation en classe de FLE ne doit pas se réduire au simple bon usage et aux fins linguistiques. Une approche textuelle (à valeur interculturelle) peut revaloriser son existence dans les manuels du cycle secondaire et permettre de s'ouvrir sur d'autres perspectives pédagogiques pour le renouvellement de son statut institutionnel.

Chapitre II

L'interculturel en classe de FLE

Dans ce chapitre, nous passerons en revue quelques concepts concernant l'interculturalité. En premier lieu, nous exposerons un certain nombre d'éléments théoriques ayant trait à l'interculturel. En deuxième lieu, nous procéderons à l'analyse de la place accordée à la culture de l'Autre dans les manuels du cycle secondaire et à l'approche interculturelle comme approche en émergence dans l'enseignement de FLE.

1. « Civilisation » et « culture »

"Civilisation" et "culture" sont étroitement liées. Il est difficile (voire impossible) de donner une définition claire et précise du mot "civilisation". De cela, F. Braudel (cité par Kheir, 2009, p. 57) nous montre cette difficulté en affirmant qu' *"il serait agréable de définir le mot civilisation avec netteté et simplicité, si possible comme l'on définit une ligne droite, un triangle, un corps chimique...Le vocabulaire des sciences de l'homme, hélas, n'autorise guère les définitions préremptoires. Sans que tout y soit incertain ou en devenir, la plupart des termes, loin d'être fixés une fois pour toutes, varient d'un auteur à l'autre et ne cessent d'évoluer sous nos yeux."* A travers ces propos, le champ de référence du concept « civilisation » semble être élargi en fonction du nombre d'intervenants culturels qu'il revêt et les critères qui distinguent le monde civilisé de celui qui ne l'est pas.

Dans une acception plus large, Hans Kung (2006 : 248) définit la civilisation comme: *"l'ensemble des traits qui caractérisent l'état d'évolution d'une société donnée, tant sur le plan technique, intellectuel, politique que moral, sans porter de jugement de valeur."*

Hans Kung explicite sa définition du mot « civilisation » en citant (2006 : 249) Durkheimien qui disait que "toute civilisation (...) prend, à l'intérieur de chaque peuple, de chaque État, des caractères particuliers. mais les éléments les plus essentiels qui la constituent ne sont la chose ni d'un État, ni d'un peuple ; ils débordent les frontières, soit qu'ils se répandent, à partir des foyers déterminés par une puissance d'expansion qui leur est propre, soit qu'ils résultent des rapports qui s'établissent entre sociétés différentes et soient leur œuvre commune (...) La civilisation est (...) une sorte de milieu moral englobant un certain nombre de nations, chaque culture nationale n'étant qu'une forme particulière du tout."

A partir de cette définition, nous pouvons dire que le terme "civilisation" désigne toute propriété culturelle et comportementale relative à une société donnée contrairement à la "culture" qui est, selon D. Simard (2002: 73), « *un ensemble de savoirs, d'œuvres, de symboles et d'outils perfectibles que les hommes ont élaborés au fil du temps afin de répondre à des questions sur le monde, à des problèmes, à des intérêts et à des besoins... afin de comprendre le monde et de se comprendre eux-mêmes* ». De là procède que la civilisation est l'ensemble des éléments caractérisant une société civilisée tandis que la culture est liée aux traits et aux propriétés d'une communauté à savoir sa façon de penser et de vivre.

2. La culture

2.1 Essai de définition

La délimitation du tissu définitoire du concept de la culture montre la richesse de son champ de référence et la multiplicité des définitions recensées.

Dans une tentative de définition de la culture, Beate Collet (2001 : 181) affirme que : « *Mais quelle « culture » parle-t-on : de la « culture familiale » par rapport à la « culture scolaire », des cultures fondées sur l'appartenance sociale (« culture populaire ») ou des cultures se référant à des héritages et des pratiques venant d'ailleurs...mais pourquoi pas aussi « culture juvénile » ou « culture d'enseignants » ?* ». Les questions posées par l'auteur montrent que les difficultés d'y donner une définition claire et précise résident dans cette mosaïque des plans (social, linguistique, ...) où ce concept semble être défini et d'où il est issu.

Pour notre propos, nous choisirons de retenir la définition parue dans une publication UNESCO (1977 : 90): « *La culture est un système de valeurs dynamiques formé d'éléments acquis, avec des postulats des croyances et des règles qui permettent aux membres d'établir des rapports entre eux et avec le*

monde, de communiquer et de développer les capacités créatrices qui existent chez eux ».

Cette définition nous semble plus englobant des éléments constitutifs de la culture. Dans ce sens, nous pouvons schématiser ce qui entoure la notion de « culture » comme suit:

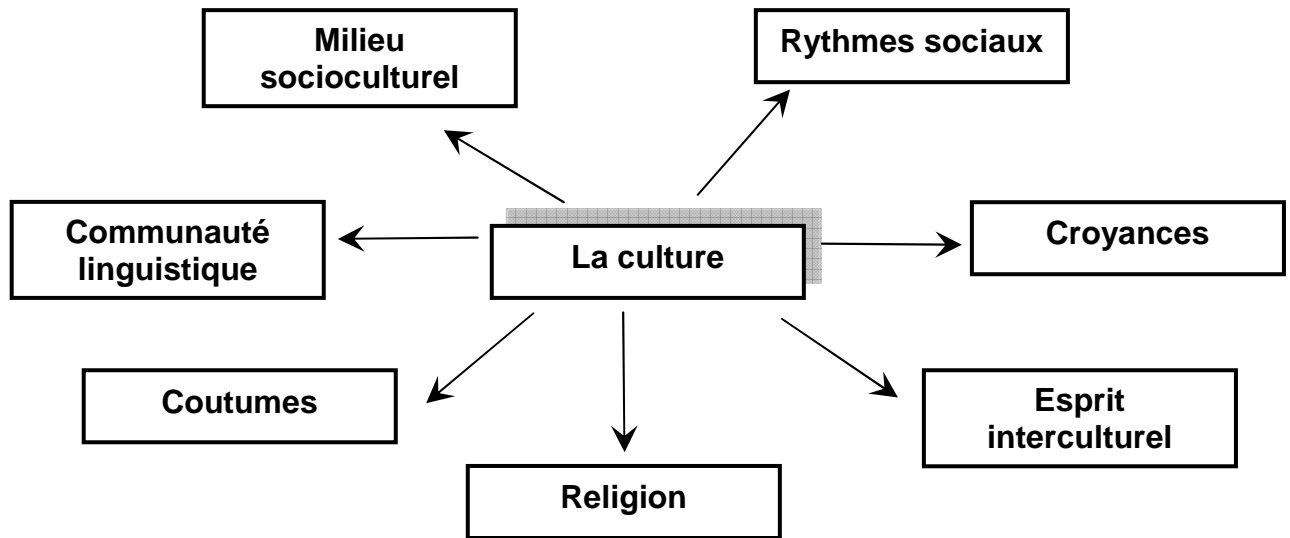


Figure 1 : Schéma représentatif de la notion de culture

Claude Olivieri (cité par A. Dakhia, 2006, p. 192) cite trois acceptions de la culture:

- *« Conception restreinte : limitée aux domaines de la littérature et des beaux-arts (peinture, musique...)*
- *Conception élargie qui ajoute la prise en compte des réalités sociologiques, politiques, historiques, géographiques ...*
- *Conception globalisante, voire holistique qui intègre aux domaines précédents, les modes de vie et de pensée, les comportements langagiers, les rites sociaux.»*

2.2 “Culture cultivée” et “culture anthropologique”

Deux composantes créatrices de la culture semblent être à l’origine de sa richesse: *la culture cultivée et la culture anthropologique*.

1. *La culture cultivée* ou *savante* (Porcher, 1995, p. 66) correspond à l’ensemble des savoirs formant l’identité d’un peuple: la croyance, l’histoire, les coutumes, etc. Selon ce même auteur, la transmission de cette culture par l’institution doit constituer la première finalité à atteindre car elle “*reflète une culture nationale tout entière.*” (Porcher, 2004, p. 54)
2. *La culture anthropologique* ou *partagée* (Porcher, 1995, p. 66) est liée à la vision du monde de chaque communauté. C’est la manière avec laquelle les personnes « *voient le monde, la façon qu’ils ont de se comporter dans telle situation, ce qu’ils croient, leurs représentations de l’étranger, leur image de l’interculturel.*» (Porcher, 2004, p. 55)

Comme cette culture constitue *le moi* d’un peuple (ses pratiques et ses conduites culturelles), elle peut être un lieu de conflit ou de résistance culturelle dans l’enseignement-apprentissage d’une langue étrangère. C’est à cet *égocentrisme* culturel auquel l’apprenant se trouve confronté que les approches didactiques doivent se référer. Maguy Pothier insiste (2003: 26) sur le fait d’intégrer cette culture dans les programmes scolaires en affirmant que, “*si l’on retient l’idée que la culture partagée est la clé d’un certain nombre de comportements sociaux collectifs et individuels, une compétence culturelle plus axée sur cette culture partagée devient incontournable pour l’apprenant étranger (appelé à vivre dans le pays cible ou être en contact avec des natifs), s’il veut véritablement comprendre et être compris sans malentendus interculturels.*”

3. Multiculturel, interculturel et transculturel

Plusieurs concepts peuvent être dérivés du mot « culture » et contribuer à son renforcement sémantique. En effet, comme le multiculturel désigne *la coexistence de plusieurs cultures* dans une même communauté (avec hiérarchie culturelle) et le transculturel qui est défini par Damien Ehrhardt (2008: 505) comme *“l’entremise nécessaire à la transmission et à la diffusion d’objets, de textes, d’œuvres, de discours ou de pratiques d’un système culturel hétéronome à un autre”*, l’interculturel est lié donc aux interactions entre les individus, les groupes, les cultures, les identités et les civilisations.

L’interculturel, étant un concept lié à l’échange culturel en communication, ne se limite pas à la simple acceptation de l’existence de l’Autre mais elle la dépasse à sa compréhension, à son respect entant qu’être, propriétaire d’une autre culture. Sur cette même optique, Demorgon (1989 : 225) souligne que, *“le préfixe inter qui suggère des interactions, des échanges, des partages, des complémentarités, des coopérations, des réciprocitys,[...], sert à entretenir, dans le meilleur des cas, des souhaits, des espoirs, un idéal à atteindre : celui d’une coexistence pacifique et solidaire entre les populations.”*

De cette définition, nous pouvons dire que l’interculturel désigne toute sorte *de coopération culturelle* basée sur le respect mutuel. Marmoz (2001 : 42) renvoie le concept de l’interculturalité aux *“travaux sur les cultures et leurs frontières, [aux] lignes d’évolution de ces cultures, [à] l’importation / exportation des biens traditionnellement marchands, [aux] idées ou [aux] pratiques, [aux] conditions et [aux] effets également de la traduction, qu’il s’agisse du travail habituel ainsi repéré ou de l’écoute, de la compréhension de ce qui vient d’ailleurs.”*

Il découle de ce qui précède que *« l’interculturel est un processus relationnel issu de l’interaction entre deux groupes culturels impliquant une*

complexité des relations dans une réciprocité des échanges. » (Henriette, 2005, p. 675)

De là procède que le socle de toute communication interculturelle réussie est cette *diplomatie* qui sous-tend cet échange verbal et communicatif. Il importe donc d'installer chez les individus, plus particulièrement les apprenants du secondaire, des mécanismes relevés de l'altérité, permettant la relativisation de leur(s) propre(s) vision(s) du monde et l'accès à la culture d'autrui sans perdre son identité. Une connaissance des valeurs sociétales de chacune des cultures facilitera la reconnaissance d'un Autre différent, ou qui pourrait l'être, et l'actualisation du partenariat humain et humanitaire.

4. L'interculturel

4.1 Définition

Le terme « interculturel » désigne l'échange culturel entretenu entre les différents sujets-parlants appartenant à des communautés distinctes.

Nous proposons une définition de l'interculturel formulée par le Conseil de l'Europe (1986: 41) : *« L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde ».*

Bien que cette définition soit explicite, nous croyons qu'il faut y ajouter la formulation d'Asgarally (2005 : 35), *« l'interculturel est la forme civilisée que devrait prendre la rencontre avec l'Autre. Non pas l'incompréhension de l'Autre mais la reconnaissance que l'Autre existe, l'acceptation de sa différence et l'attention portée à ce qu'il peut apporter au patrimoine humain ».*

De ce point de vue, nous pouvons dire que l'interculturel se base essentiellement sur le statut accordé à l'Autre et la participation de tout un chacun à la conservation de l'homogénéité et de l'harmonie existant entre les partenaires du patrimoine universel.

Le projet de l'interculturel est, selon Demougin Françoise (2008 : 410), « d'éviter à la fois l'« assimilation » à l'« ancienne et le communautarisme, de préférence au multiculturel semblant exclure l'idée d'échanges, le co-culturel vise quant à lui davantage à mettre en avant une dimension pragmatique féconde tendant pourtant, et c'est un reproche qu'on peut lui adresser, à une neutralisation des idées et des oppositions » d'une part et d'exclure les clichés et les préjugés négatifs qu'ont les locuteurs de l'Autre d'autre part.

4.2 La spécificité du discours interculturel

Le discours interculturel est un discours sur soi avant qu'il ne soit un discours sur l'Autre. Sa particularité réside dans son but de faire apprendre à l'homme le principe de la sociabilité et de la socialisation culturelle. Son noyau est de respecter la légitimité de l'existence de l'Autre.

Martine Abdallah-Prétceille (1985: 30-31) distingue trois caractéristiques propres au discours interculturel, réparties comme suit:

- *Le discours interculturel est subjectif* dans la mesure où l'interlocuteur culturel est le représentant de sa propre culture. Il doit donc relativiser sa propre vision du monde (une sorte de *neutralité* qui ne signifie pas *la négation du soi*). Selon M. Abdallah-Prétceille (*Idem*), cette subjectivité obéit à trois exigences : *éviter toute classification simplificatrice des phénomènes culturels observés ; multiplier les perspectives d'analyse et les points de vue ; reconnaître que tout acte interculturel s'inscrit dans un réseau d'intersubjectivités.*

- *Le discours interculturel est interactionniste*, il prend en considération le contact (l'interaction) entre le Moi et l'Autre. Il s'intéresse aux concepts que revêt ce contact entre les cultures tels : les stéréotypes et les préjugés.
- *Le discours interculturel est situationnel*, il est lié aux circonstances qui le produisent et à l'époque où il s'inscrit. De ce fait, M. Abdallah-Prétceille (1985 : 31) définit la culture comme : «*un phénomène actualisé par diverses circonstances (par l'histoire, l'économie, le politique...)*». De là procède que la culture est un phénomène en changement perpétuel. La prise en compte de ces dissemblances mène, nous semble-t-il, à une meilleure compréhension de l'Autre.

4.3 Les caractéristiques de la communication interculturelle

La communication interculturelle est liée souvent à un référent culturel non-partagé par les différents sujets-parlants. En effet, David Matsumoto et alii (2007) en distingue deux caractéristiques:

- *L'incertitude et l'ambiguïté* : L'ambiguïté et l'incertitude culturelles peuvent régner sur le processus de communication quand les mécanismes d'interprétation des actes verbaux ou non-verbaux (de type culturel) opérés par les locuteurs ne sont pas similaires. En d'autres termes, une hiérarchisation de nature culturelle peut provoquer des malentendus (dus à la non compréhension du message émis par tout un chacun) chez les locuteurs. Il y a donc *une incertitude immanente* liée à la manière avec laquelle les actes langagiers ainsi que les comportements d'autrui sont interprétés.
- *L'inévitabilité des conflits et des malentendus culturels* : Durant les rencontres interculturelles, on ne peut surpasser des conflits et des malentendus dus à des signes verbaux et à d'autres non-verbaux qui sont mal-interprétés. Ce sont *ces transgressions produites contre notre système de valeurs* d'où est issue une telle *émotion négative*.

4.4 Compétence interculturelle

4.4.1 Définition

Parler de la compétence interculturelle nous mène à parler des différentes habiletés qui feront l'objet d'une actualisation et d'un transfert permanent dans un quotidien plein de situations-problèmes. En effet, une analyse de chaque constituant de ce concept semble le noyau de notre définition.

Nous définissons en premier lieu celui de la compétence. Selon Michel Saint-Onge (cité par Guillet (1991, p. 201)), « *la compétence est un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (performance).* » Cet ensemble cohérent de connaissances fait l'objet des schèmes définitoires des procédés auxquels l'individu se réfère dans l'identification des problèmes et de leur résolution.

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, Morin définit la compétence (1995: 130) comme: « *l'aptitude générale d'un élève qui démontre l'atteinte des objectifs d'un programme et qui le rend apte à s'intégrer au marché du travail ou à entreprendre des études universitaires.* ». Cette définition nous donne le profil de sortie que devrait avoir un élève à la fin d'une formation.

En guise de complément à cette définition, nous avons choisi celui de Legendre (1993 : 223) qui, dans une acception plus large, considère la compétence comme le : « *résultat cumulatif de l'histoire personnelle d'une personne et de son interaction avec le monde extérieur [...] Capacités à affronter et de maîtriser le monde, de formuler des buts et de les atteindre.* » Legendre insiste sur le projet de l'être, celui basé sur l'expérience humaine. La capacité de prédire, de dire et même de faire est l'esprit-moteur de l'accomplissement des tâches voulues accomplir et des projets voulus réaliser. Il le qualifie, dans le domaine de la didactisation des savoirs, d'« *un ensemble complexe de savoirs,*

savoir-faire, savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé.» (D. Coste, 1998, p. 8)

La lecture des travaux faits sur la notion de compétence interculturelle nous révèle que ce concept revêt divers vocables. Pour certains auteurs (Bennett et Geoffroy, 1998), cette notion est liée à « *la compétence d'intercompréhension* », pour d'autres (Cossette et Verhas, 1999), il s'agit de « *développer une compétence à la communication interculturelle* ». La nécessité de former les enseignants et les apprenants à l'interculturel passe par le rajustement des représentations qu'ont ces derniers de la culture cible, de son existence et de son particularisme.

Selon M. Abdallah-Prétceille (1998 : 51), « *la compétence interculturelle s'appuie sur une mise en perspective d'une relation intersubjective, elle renvoie à une culture en acte et non à une définition culturelle. Si l'Autre est au cœur de la communication, la notion prioritaire n'est pas celle de culture mais celle d'altérité.* »

De là procède que la culture de soi (relativisation de sa propre vision du monde) est la voie royale qui mène à la compréhension de la culture de l'Autre. Le développement d'une compétence interculturelle chez les apprenants nécessite l'implication de toute forme de relativisme représentationnelle et de distanciation opérationnelle des mécanismes d'interprétation.

4.4.2 Les composantes de la compétence interculturelle

Selon Byram (2002), la compétence interculturelle comporte cinq éléments:

- *Attitudes*: L'ouverture sur la culture d'autrui (acceptation de l'Autre dans sa différence).
- *Connaissances*: Connaître le référent culturel de l'Autre afin d'éviter toute résistance ou choc culturel.

- *Compétences de l'interprétation*: La capacité d'interpréter le comportement de l'Autre et de réagir d'une façon positive.
- *Compétences de découverte et d'interaction*: La capacité liée à l'intercompréhension dans une communication interculturelle (attitudes et interaction).
- *Critique culturelle et éducation politique*: La capacité d'évaluer d'une façon objective la culture de l'Autre par rapport à sa propre culture.

4.5 L'éducation interculturelle

L'éducation interculturelle est définie par le Centre International d'Etudes Pédagogiques (1992: 223-224) comme suit: « *Le concept d'éducation interculturelle désigne tout effort pédagogique systématique visant à développer chez les membres des groupes majoritaires comme chez ceux des groupes minoritaires: une meilleure compréhension de la situation de la culture dans les sociétés modernes; une plus grande capacité à mieux communiquer avec des personnes d'autres cultures.* » En effet, l'éducation interculturelle se nourrit de cette mutualité de compréhension existant entre les partenaires du contrat de communication.

D'un point de vue didactique, l'éducation interculturelle se fonde sur le développement des compétences interculturelles de communication chez les apprenants, des compétences qui leur permettent de s'auto-comprendre avant de s'ouvrir sur le monde dans sa diversité et d'interagir positivement dans une communication culturelle.

Cette compétence est définie par Henriette (2005 : 681) comme : « *la capacité de comprendre, d'analyser les différences d'une autre culture, de s'y adapter, d'y évoluer, d'atteindre ses objectifs dans cette différence.*»

Il nous semble important, afin de mieux comprendre l'Autre et de l'accepter dans sa différence, d'installer des aptitudes positives de communication chez les apprenants pour qu'ils soient capables de relativiser

leurs jugements vis-à-vis de l'Autre et d'apprendre à le considérer comme partenaire actif dans ce monde de diverses couleurs.

4.6 La conscience interculturelle

4.6.1. Définition

La conscience interculturelle consiste à développer chez les apprenants une *diplomatie* du respect du monde dans sa diversité et dans son *particularisme culturel*.

En expliquant les fondements de la conscience interculturelle, Haydée Maga (2007) pense que, « *plutôt que d'acquérir des comportements culturels étrangers, il importe que les apprenants apprennent à savoir discerner/discriminer les ressemblances/convergences et les différences/divergences entre la culture étrangère et la culture maternelle et de savoir s'en servir pour une meilleure communication/interaction* ».

Elle souligne que la conscience interculturelle ne se réduit pas à la connaissance des composantes formatrices du potentiel de la culture cible, mais elle se fonde sur l'apprentissage d'une aptitude de distanciation de ses jugements hâtifs et des « *étiquettes collées* » (Condat, 2008) à l'image d'autrui, laquelle aptitude leur permet d'interagir d'une manière raffinée dans une communication interculturelle.

4.6.2 Les composantes d'une conscience interculturelle

Proscolli Argyro (2008) affirme que l'appropriation d'une conscience interculturelle nécessite la présence des éléments suivants:

- *de raisonner en termes de « connaissances », cette notion étant interprétée « comme la possession intellectuelle de certaines données ou 'textes' propres à une collectivité déterminée », mais aussi :*

- *d'enraciner les apprentissages dans l'exercice de savoir-faire parallèlement aux savoirs : « C'est dans les faire que se construisent les savoir-faire, ces derniers à leur tour se théorisant en savoirs. »*

L'auteur met l'accent sur les composantes d'une conscience interculturelle qui sont un ensemble de savoirs à acquérir: savoirs socioculturels, savoir-faire et savoir-être.

4.7 Le comportement interculturel

Le besoin de communiquer, d'agir et d'interagir constitue le point de sociabilité de l'être humain. Cette sociabilité est définie en premier lieu par toute interaction verbale (orale ou écrite) et en deuxième lieu par toute particularité culturelle. Dans un article intitulé "*La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité*", Marie-Thérèse Claes (2002) distingue quatre variables déterminatifs du comportement humain: le premier est dit *universel* (la nature humaine), le deuxième est *spécifique* (l'appartenance) et le troisième est *individuel* (caractères de l'individu).

En effet, toute communication est basée sur la présence d'un émetteur et d'un récepteur. Chacun de ces interlocuteurs dispose un "Moi" qui est "Autre" pour le récepteur et un potentiel culturel lié à son appartenance. La façon d'interagir dans cette interaction est appelée aussi "comportement".

Il est à noter que le potentiel culturel couvrant chaque interlocuteur intervient positivement (l'altérité) ou négativement (choc culturel) dans toute interaction verbale. La prise en considération du particularisme de chaque individu (dans l'ensemble des variables cités plus haut) constitue le socle de toute réussite d'une communication interculturelle. Hall (cité par Marie-Thérèse Claes, *idem*) distingue trois constituants clés pour la compréhension d'un comportement d'un étranger à savoir: "*le temps, l'espace et le contexte de communication.*" Les dissemblances qui existent au niveau de la perception de tout comportement sont liées aux rituels culturels qui différencient une communauté d'une autre.

Dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, l'acte d'apprendre doit dépasser le niveau linguistique de la langue à celui du culturel. Selon Marie-Thérèse Claes (*idem*), *"Dans l'apprentissage des langues, on distingue la connaissance explicite de la grammaire et du vocabulaire (composante linguistique) et la compétence implicite (l'usage). Cette distinction entre connaissance et compétence est intéressante au niveau interculturel, car là aussi, on peut apprendre c'est-à-dire acquérir des connaissances sur la culture (le savoir), mais encore faut-il acquérir la compétence (le savoir-faire). Cette compétence, tout comme dans l'apprentissage linguistique, ne peut se développer que par la pratique. La pratique est holistique, elle intègre connaissance et compétence, et permet d'arriver à un changement de comportement (le savoir-être)."*

Or, s'ouvrir sur la culture d'autrui ne signifie pas pour autant perdre sa propre culture et son identité, car *"comprendre l'autre dans son altérité essentielle ne signifie pas en admettre nécessairement les principes et les fondements. Encore moins s'identifier à l'autre par une sorte de mimétisme culturel : toute morale a ses parodies et ses dérives d'inauthenticité ; la compréhension n'exclut pas la contestation, davantage : elle en est la condition de possibilité. Bref, l'éthique de la différence n'est pas celle du caméléon."* (M. Abdallah-Prétceille, 1996, p. 154) L'interculturel est donc une forme d'échange linguistique et culturel qui se caractérise par le respect mutuel et la préservation de l'identité de l'individu. Cette connotation ne vaut pas la perte des valeurs individuelles, elle est pour autant l'union de l'universalisme culturel et le particularisme sociétal.

5. Interculturalité et enseignement de FLE

L'existence a fait naître la sociabilité des individus et a fait apparaître le besoin de communiquer linguistiquement et culturellement. Ce dernier règne sur les politiques linguistiques¹ et éducatives de l'ensemble des pays ; le respect mutuel est devenu une nécessité indéniable. Faire de l'interculturel une finalité d'un enseignement quelconque semble l'une des préoccupations d'un système éducatif.

De ce point de vue, Johanna Lasonen (Citée par Kheir Abdelkader, 2009, p. 51) affirme, dans son article *Réflexion sur l'interculturalité par rapport à l'éducation et le travail*, en parlant d'universitaires en situation d'apprentissage, que : « *L'internationalisation de l'éducation devrait impliquer le développement d'une compétence interculturelle chez les étudiants et les enseignants... La tâche de l'éducation internationale est de guider les citoyens vers des interprétations culturelles continues, ce qui fait partie de la compétence culturelle* ». En soutenant l'avis de l'auteur, A. Séoud (1997: 137) affirme que « (...) [*L'interculturalité*] *autre façons de mettre fin à la rupture entre l'école et la vie, de continuer l'une par l'autre.* » Pour lui, l'interculturalité et l'école sont les deux revers pour la même médaille. *Ce passage obligé* est considéré comme le lieu de naissance d'un nouvel esprit d'un système éducatif.

En effet, parler de l'intégration de la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE, c'est parler avant tout de la mise en place des supports pédagogiques adéquats pour cette dimension ainsi que l'élaboration des activités didactiques basées sur la compétence de la reconnaissance de soi et de l'Autre. Lesquelles activités devraient être fondées, nous semble-t-il, sur des contenus culturels (les droits de l'homme, l'histoire d'un pays, les traditions,...) permettant la connaissance de la culture de l'Autre.

¹ Selon H. Boyer (1996 : 151) : « Une politique linguistique est en effet portée, investie, alimentée par des valeurs sociolinguistiques, des attitudes, une idéologie, plus ou moins avouées, plus ou moins assumées, plus ou moins consensuelles. La configuration sociolinguistique que la politique linguistique cherche en général à modifier est objet de représentations communautaires. »

L'étude de la langue française comme langue vivante (quel que soit son statut institutionnel) implique non seulement la reconnaissance de cette langue comme outil de communication mais comme moyen de transmission de valeurs sociales et sociétales. Une telle démarche interculturelle incite précisément à la réflexion sur les représentations (non pas comme héritage), le partage des connaissances et la communion des valeurs.

Dans la même optique, Byram (2002) souligne que, "*(...) la dimension interculturelle de l'enseignement implique, pour les apprenants, un partage des connaissances entre eux, et un dialogue sur la base des opinions de chacun. Ce type de dialogue doit reposer sur des règles agréées visant à l'acceptation par tous du principe des droits de l'homme, et au respect de l'Autre.*"

6. Texte littéraire et interculturalité

Le texte littéraire est le produit d'un contexte socioculturel bien défini. Son unité ne doit pas se réduire au simple art de l'expression, la littérature est le l'image esthétique de la langue et de la pensée. Elle doit être le représentant de la culture. Depuis toujours, la littérature (voire le texte littéraire) était le porte parole d'une idéologie ou d'une société (en la représentant ou en la symbolisant). Son pouvoir de se résister et d'exister constitue la base de sa force. Dans la même optique, H. Besse (Cité par B. Mourad, 2006, p. 31), « *toute société développe, par réflexion sur son expérience du monde et du langage, des savoirs où elle codifie cette expression et qui concourent à sa transmission. La littérature orale ou écrite, parce qu'elle résulte d'un travail sur son expérience, nous paraît être un de ces savoirs, peut-être le premier, car, que seraient la Religion, le Droit, la Morale, ou même la Grammaire, sans les textes littéraires qui les fondent, les représentent ou les exemplifient.* »

De ce qui précède, il en découle que la littérature est, par excellence, l'outil de transmission des savoirs codifiés par une société donnée. Selon

M. Abdallah-Prétceille et L. Porcher (1996 : 142) : « *La littérature est un universel- singulier. Elle incarne emblématiquement cette articulation entre l'universalité et la singularité.* » A cet effet, il nous semble que toute exploitation didactique du texte littéraire doit se baser sur l'enjeu de ses deux entités constitutives à savoir : son universalité et sa singularité. L. Porcher (cité par T. Bouguerra, 2008, p. 29) explique cet enjeu en affirmant qu' « *un universel singulier est une réalité (matérielle ou symbolique) qui existe partout, et que chaque société interprète pourtant à sa manière, différente de toutes les autres.* »

Dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, la lecture d'un texte littéraire désigne une certaine liberté interprétative basée sur les mots présents dans le texte. Or, prendre conscience du cadre culturel d'où est issu ce texte en est un élément-clef dans la compréhension et l'interprétation. En effet, notre approche se focalise sur l'intérêt culturel (en relation avec les autres codes formant l'unité du texte littéraire) que l'enseignant doit porter sur l'exploitation pédagogique de ce support textuel mis en retrait.

S'ouvrir sur la culture de l'Autre, « *c'est donc déjà prendre conscience de ce que la langue et la culture se décodent l'une à travers l'autre et que du contexte de culture dépend la signification. (...) En second lieu, (cela) signifie que l'on s'engage dans une démarche inductive afin de relier un signifiant culturel plus vaste.* » (Giust-Desprairies, F. et Müller, B., 1997, p. 92)

La pratique de la littérature en classe de FLE implique *un savoir-penser culturel* permettant le décodage de la structure fondatrice du texte et la formation de l'identité de l'élève. L'intérêt de cette nouvelle approche ne se focalise pas sur la sociocritique ou la psychocritique mais sur les conditions de sa générativité. *L'énoncé littéraire*, étant un produit artistique, implique le décryptage de cet assemblage discursif.

En classe de langues, la compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire correspondent au degré de « *la suprématie* » (Condat, 2008) qu'il aura

du code social d'où est issu le texte et à celui de la distanciation de son propre référent culturel.

Corrélativement à la conception fonctionnaliste, celle de l'instrumentalisation du texte littéraire, il est nécessaire de ne plus négliger le « *statut ontologique* » (J.-F. Lavigne, 2010, p. 11) du lecteur participant à la construction de l'identité du texte par son esprit imaginatif et interprétatif.

7. L'exploitation culturelle du texte littéraire en classe de FLE

Dans le cadre de l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE, nous pouvons distinguer trois zones culturelles :

7.1 Zone possible de tension culturelle

La non-maîtrise des élèves des unités formatrices du référent culturel du texte (des unités culturelles relatives au contexte socioculturel produisant ce texte) peut créer une zone de tension (voire de choc culturel) chez l'apprenant-lecteur tel le schéma ci-dessous nous présente :

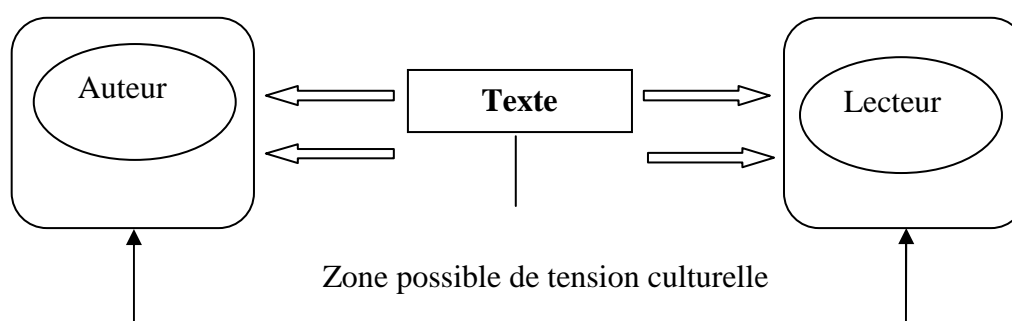


Figure 2: Zone de tension culturelle

7.2 Zone de compréhension culturelle

Une zone de compréhension culturelle se construit quand le référent culturel de l'auteur est même ou proche de celui du « *sujet-lecteur* ». En guise d'exemple, un algérien serait en mesure de décrypter le sens d'un texte dont l'auteur est Mohamed Dib car les mécanismes socioculturels qui sous-tendent une telle

production littéraire sont communément partagés. Le schéma ci-dessous nous montre cette zone comme suit :

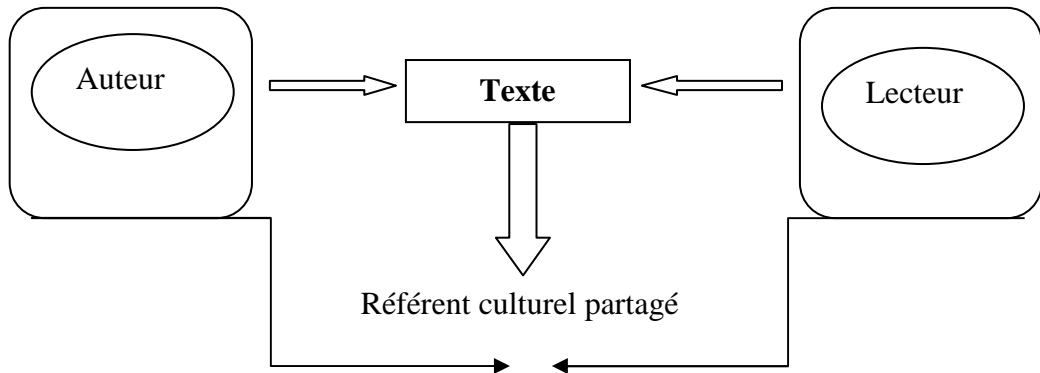


Figure 3: Zone de tension culturelle

7.3 Zone d'altérité

La maîtrise du référent culturel d'où émerge le texte littéraire exploité constitue la base de cette zone de compréhension et d'intercompréhension culturelle (altérité). Une conscience significative de sa propre culture passe par la prise en considération des valeurs d'autrui. Dans cette même optique, S. Abdelhamid et S. Khedraoui (2009 : 38) ajoutent qu' « être conscient de ses propres valeurs culturelles et prendre conscience de celles des autres constituent les fondements d'une conscience interculturelle capable de franchir les barrières que dresse l'incompréhension de l'autre. Le "je" ne doit en aucun cas et sous aucun prétexte apparaître comme la négation de l'autre. »

Le schéma ci-dessous présente cette zone comme suit :

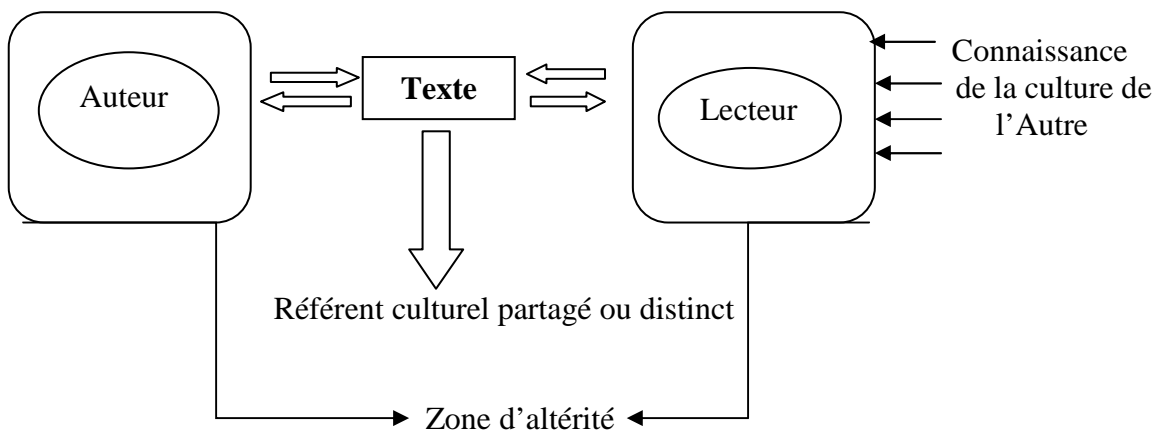


Figure 4: Zone d'altérité

8. Place de l'interculturel dans les instructions officielles

Langue et culture sont intimement liées. C'est à cette relation qui sous-tend la formation de cette entité (langue-culture) que l'interculturel (voire l'approche interculturelle) a vu le jour. Apprendre une langue étrangère c'est entrer en contact avec d'autre(s) culture(s) et s'ouvrir sur le monde. Accorder une place à une langue, c'est en donner, nous semble-t-il ; de valeur à sa culture.

En effet, nous présenterons la place institutionnelle accordée à la langue française et à l'interculturel.

8.1 Le statut de la langue française dans le système éducatif algérien

La lecture des instructions officielles nous amène à parler de la place qu'accorde le programme du cycle secondaire algérien à la langue française.

En effet, la langue française a occupé plusieurs places en Algérie (notamment dans le système éducatif) de l'officialisation et de l'étrangéité à la renaissance comme en témoigne D. Morsly (1984 : 23) : « (...) *nous dirons que l'attitude à l'égard de la langue française nous semble être le reflet d'un antagonisme profond entre deux forces : attraction et répulsion. Tout se passe en effet, comme si on voulait, à la fois dévaloriser (voire rejeter) la langue française, cette dévalorisation permettant « de régler ses comptes avec elle » et conditionnant par là même la promotion et la revalorisation de la langue nationale.* »

1. Officialisation :

Instaurée comme langue officielle dans le système éducatif (de la colonie) avec l'arrivée de la colonisation française en Algérie (1830).

2. Etrangéité :

Après l'indépendance, la langue arabe a pris sa place dans le système éducatif algérien et dans le pouvoir comme langue nationale en reléguant la langue française au second plan comme langue étrangère.

Au début des années soixante-dix, un phénomène d'arabisation (voire de généralisation de l'arabisation dans tous les cycles scolaires) venait de naître, un processus qui donne plus de valeur à la langue arabe qu'à d'autres langues étrangères (notamment la langue française¹).

3. Renaissance :

Le 1^{er} Aout 1999, le président Bouteflika (cité par M. Bensekat, 2008, p. 46) a mis fin à cette loi de généralisation de l'arabisation en déclarant : « (...) nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française. » A travers ces propos, nous pouvons dire que la langue française a été revalorisée par les concepteurs du programme en devenant le phénix du système éducatif algérien.

8.2 Le statut de l'interculturel dans les instructions officielles

Tout système éducatif a pour mission de former des citoyens, défenseurs de leur patrie et de leur histoire. Il est « *ancré donc dans la réalité culturelle du pays.* » (D. Kadik, 2002)

L'enseignement du français au cycle secondaire a pour objectif la consolidation des acquis du collège et le développement de la compétence discursive de l'apprenant. Néanmoins, il vise une finalité culturelle basée sur la culture de soi et la culture de l'Autre.

¹ En parlant du statut de la langue française en Algérie après l'indépendance, D. Morsly ajoute (1988 : 46) qu'« il y a un paysage linguistique au pluriel en Algérie dans la mesure où ces différentes langues se trouvent dans de nombreuses situations de communication, étroitement liées les unes aux côtés des autres, langues maternelles, langue officielle et présence de la langue française introduite par la colonisation française en Algérie et qui a fini par s'intégrer d'une certaine manière dans le paysage linguistique des Algériens après l'indépendance de l'Algérie.»

Nous avons constaté à travers la lecture des instructions officielles que le système éducatif algérien donne de plus en plus d'importance à l'interculturel en termes d'objectifs à atteindre comme en témoigne la loi d'Orientation sur l'Education Nationale (n°08-4 du 23 janvier 2008, chapitre I, art.2) qui définit, dans les termes suivants; les finalités de l'Education: « *l'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables , profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.* » C'est à cette universalité que l'approche interculturelle se réfère.

Afin de mieux comprendre ce qui est précédemment avancé, les concepteurs du programme explicitent les finalités assignées pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en affirmant (2008, chapitre I, art 4) que, « *l'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures. (...) Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettant d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique.* »

A travers ces propos, nous pouvons dire que l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères a trois visées : la première est dite *communicative* (la langue comme code linguistique de communication), la deuxième est *culturelle* (réalité culturelle nationale et ouverture sur le monde) et la troisième est appelée *économique* (la langue comme instrument de concurrence économique).

9. Place de l'interculturel dans les manuels du cycle secondaire

Le manuel est un outil didactique précieux qui met en œuvre ce qui est précédemment prôné par les concepteurs du programme. Contrairement à ce qu'est assigné comme finalité interculturelle dans les instructions officielles, nous

avons constaté une timide présence de la culture de l'Autre (notamment la culture française) dans les manuels destinés aux apprenants du français du cycle secondaire. La langue française est « *neutralisée* »¹(D. Kadik, 2002) de toute culture. Elle est devenue un simple outil linguistique de communication vidé de toute(s) entité(s) culturelle(s). Or, l'ouverture sur la culture de l'Autre nécessite, nous semble-t-il, l'enseignement de la culture que représente cette langue (la langue française à titre d'exemple).

En effet, une lecture analytique des manuels inventoriés nous montre que les supports pédagogiques² mis à la disposition de l'enseignant de français (textuels ou iconiques) ne traduisent pas la réalité interculturelle et la vraie charge sémantique de ce concept. Ils insistent sur « *les valeurs humanitaires et communes [à savoir]: « la protection de la nature, les droits de l'homme, la solidarité internationale, etc. »* (T. Bouguerra, 2008, pp 34-35)

Les textes littéraires³ présents dans les manuels du cycle secondaire (notamment les textes littéraires des écrivains algériens) sont ancrés dans la réalité culturelle algérienne. Cette présence est légitime dans la mesure où tout système éducatif a pour mission de transmettre les valeurs culturelles formant l'identité du pays aux générations tenant le flambeau de la patrie. Or, Enseigner la langue et sa culture est devenu « *un passage obligé* » (A. Séoud, 1997, p. 137 » pour accéder au vrai sens de l'interculturel en termes de dialogue entre les cultures comme le confirme A. Séoud (*idem*): "*Tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel, en FLE mais également en FLM, compte tenu évidemment de la "pluralité" culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui.*"

¹De ce point de vue, Tayeb Bouguerra (2008 : 28) affirme que « contrairement aux concepteurs de manuels d'espagnol ou d'anglais qui n'hésitent pas à mettre en contact l'apprenant avec des situations authentiques de la L 2, les concepteurs des manuels de français s'efforcent d'évincer toute dimension culturelle de la langue française. »

²Nous avons constaté, en analysant les questions qui accompagnent les supports textuels, qu'elles sont posées pour identifier le para-texte ou repérer la thèse de l'auteur et ne donnent pas de valeur au contexte socioculturel du texte.

³Les textes littéraires des auteurs français ne sont que de la fiction, employés pour accroître le fonctionnement de la langue.

Pour conclure, il est à noter que la langue est un outil de transmission de valeurs avant qu'elle ne soit un outil de communication. Le respect de l'Autre nécessite une vraie connaissance des entités formant sa culture. Ce chapitre nous a permis de passer en revue des sèmes qui entourent ce signifié (l'interculturel), de comprendre ces enjeux en didactique du FLE d'une part et de préparer notre terrain de recherche pour l'exploitation culturelle du texte littéraire au cycle secondaire d'autre part.

Conclusion de la première partie

La littérature et la culture sont étroitement liées. Parler de la culture comme une valeur de la littérature nous mène à s'interroger sur la représentation qu'ont les partenaires du contrat didactique de cette création artistique et de cette nouvelle approche qui se base sur l'ouverture sur le monde.

L'étude du dire et du proposer par les concepteurs du programme du secondaire en termes de place accordée au texte littéraire et à l'interculturel et de directives nous a permis de démêler d'une façon typique toute ambiguïté officielle et d'aller voir les pratiques de classe.

Or, les pratiques de classe doivent être, selon la noosphère, une image rationnelle de ce qui a été précédemment établi comme programme et de ce qui a été fixé comme objectif(s). Néanmoins, l'hétérogénéité de la classe a cédé la place à un éclectisme raisonné et à un renouvellement des balises méthodologiques.

Nous avons essayé, tout au long de cette partie, d'établir un répertoire théorique afin de nous préparer à la conception des questionnaires permettant de délimiter la place qu'occupent l'interculturel et la littérature dans l'esprit des enseignants et des apprenants.

Les concepts clés précédemment définis révèlent que le texte littéraire est un tout caractérisé par l'indissociabilité de ses éléments fondateurs : l'esthétique, la culture et la langue. Toute dissociation non-valide mène à un videment notionnel de son potentiel et à une dévastation de sa richesse.

Partie II

Le texte littéraire et l'interculturel : enjeux et réalité de classe

Tout support didactique n'est qu'un prétexte pour atteindre les objectifs précédemment établis. Or, le choix de tel outil correspond à la nature du savoir à enseigner et au niveau du public enseigné. Le texte littéraire, à titre d'exemple, est une création artistique riche en informations ; son potentiel est une véritable source d'inspiration pédagogique.

Néanmoins, le texte littéraire occupe une place marginale dans l'enseignement-apprentissage du FLE, son utilité est réduite au simple aspect linguistique qu'il recouvre. Cela est dû, nous semble-t-il, à la représentation qu'ont les partenaires du contrat didactique de ce système linguistique et culturel.

Dans la présente partie, notre réflexion se focalise sur l'utilité du texte littéraire dans le cycle secondaire et le statut de la culture cible dans l'esprit des apprenants et des enseignants. Une génération préparée à une telle rencontre interculturelle constitue le socle de toute communication réussie.

- Le premier chapitre sera consacré à un questionnaire destiné aux enseignants afin de repérer la représentation qu'ont *les maîtres* de ce support didactique, de son statut institutionnel et de sa valeur didactique en classe de FLE.
- Le deuxième chapitre s'attachera à deux questionnaires destinés respectivement aux enseignants et aux apprenants. Le premier s'intéressera à l'approche interculturelle en classe de langues. Le second tentera de faire émerger les connaissances qu'ont les apprenants de la culture cible. L'image de cette culture dans l'esprit des apprenants constitue l'arrière-plan de notre proposition didactique.
- Nous présenterons dans le troisième chapitre la phase d'observation tout en présentant les points soulevés après notre présence à des séances de compréhension de l'écrit où deux genres textuels ont été exploités.

Chapitre III

Le statut du texte littéraire en classe de FLE

Ce chapitre est consacré à l'aspect méthodologique de notre recherche. Nous présenterons en premier lieu les sources de données ainsi que la méthode utilisée pour aboutir aux résultats. Nous exposerons en deuxième lieu le questionnaire destiné aux enseignants afin de repérer leur(s) représentation(s) vis-à-vis de l'enseignement du texte littéraire en classe de FLE. Nous concluons ce dernier par l'analyse des réponses recueillies.

1. Méthodologie

La présente étude, même si elle est pluridisciplinaire, s'inscrit dans le domaine de la didactique de la littérature. Elle s'intéresse aux contenus et aux méthodes d'enseignement du texte littéraire au cycle secondaire algérien. Il se doit donc de prendre en considération les situations réelles de cet enseignement par le biais de différentes sources d'information(s). Pour notre étude, et compte tenu des hypothèses de recherche, l'étude des représentations des enseignants vis-à-vis de ce support didactique (le texte littéraire) semble être le point de départ vers la détection de sa place institutionnelle réelle comme un savoir à enseigner.

Comme nous le précisons dans le cadre de notre travail, notre problématique nous conduit à privilégier une méthode descriptive d'un type « analytique », permettant de capter le texte littéraire dans ses différents codes (linguistique, esthétique et culturel).

1.1 Sources de données

La première question que nous avons dû nous poser lorsque nous nous sommes intéressés à la question de l'enseignement du texte littéraire a été celle des outils que nous devons choisir pour mener à bien notre recherche.

Nos sources de données s'avèrent donc diverses et variées :

- Deux questionnaires destinés aux enseignants du cycle secondaire.

- Les documents potentiels (les manuels scolaires de français du cycle secondaire).
- Les documents prescrits (les programmes et les instructions officielles).
- Deux questionnaires auprès des lycéens de la région de Tiaret.
- Observation des séquences réelles d'enseignement du texte littéraire.
- Exploitation culturelle des textes littéraires.

Les éléments précédemment cités se sont regroupés en six corpus :

- Le premier corpus est constitué de questionnaires administrés auprès des enseignants de français du cycle secondaire de la région de Tiaret.
- Le second corpus comprend les programmes et les instructions officielles de l'enseignement du français.
- Le troisième corpus est constitué des manuels scolaires de français à l'usage des lycéens.
- Le quatrième corpus est formé de deux questionnaires destinés aux lycéens.
- Le cinquième corpus comporte des observations de séquences réelles de l'exploitation des textes littéraires au cycle secondaire.
- Le sixième corpus est un ensemble d'activités proposées aux élèves exploitant le texte littéraire dans sa dimension culturelle (tout en appliquant l'approche interculturelle).

1.2 Outils de collecte de données

Différents outils ont été croisés pour la collecte des données. Ces outils diffèrent d'un objectif à un autre. Nous avons interrogé les enseignants du cycle secondaire de la région de Tiaret lors du déroulement d'un séminaire de deux jours (les données ont été recueillies par l'inspecteur). En effet, pour ce qui est des documents écrits, nous avons adopté l'analyse du contenu pour le document prescrit et celui du potentiel. Nous avons ensuite questionné des lycéens à l'aide de deux questionnaires distribués par leurs professeurs. Nous avons assisté à un certain nombre de séquences réelles d'enseignement du texte littéraire au cycle

secondaire (nous avons pu relever des remarques à l'aide d'une grille d'observation). Nous avons enfin exploité des textes littéraires par le concours de quelques enseignants qui se sont portés volontaires.

2. Le questionnaire

Dans ce chapitre consacré au questionnaire, nous décrivons, dans un premier temps, la méthodologie choisie pour l'élaboration de notre questionnaire portant sur «l'enseignement du texte littéraire au cycle secondaire : représentation des enseignants et critères de choix des textes», et analysons, dans un second temps, les résultats obtenus suite à la diffusion du questionnaire.

2.1 Préambule : Un questionnaire, pourquoi ? Ou comment se construit-il ?

Rappelons que l'on peut définir un questionnaire comme « *une technique statistique qui permet de réaliser certaines enquêtes dans des conditions contrôlées, sur des sous-ensembles de la population appelés échantillons, et désignés soit par hasard, soit en fonction de caractéristiques particulières.* » (Dussaix et Grosbras, 1993, p. 3)

2.2 Modalité de construction du questionnaire

Notre questionnaire s'inscrit ainsi dans la lignée de plusieurs enquêtes de nature empirique réalisées par des spécialistes en didactique de la littérature, qui se sont penchés sur des questions telles que l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement de FLE, les critères de choix des textes, etc.

Attardons-nous maintenant sur le sondage qui a le plus attiré notre attention et dont nous nous sommes inspirés de près lors de l'élaboration de notre questionnaire (le questionnaire élaboré par Ghellal Abdelkader (2006)). Précisons que nous n'évoquons ici que ce qui vient en amont de cette enquête, à

savoir ses objectifs (population étudiée, but visé, etc.) et les moyens mis en œuvre pour atteindre ces objectifs (méthodes de recueil des informations), et non les conclusions auxquelles elles sont parvenues.

Questionnaire élaboré par Ghellal Abdelkader (2006)

Dans le cadre de sa thèse de doctorat, Ghellal Abdelkader (2006) a élaboré un questionnaire écrit de vingt questions portant sur « l'utilisation du texte littéraire en classe de langue et l'enseignement/apprentissage conjoint de la lecture et de l'écriture ».

Ce questionnaire avait pour but « l'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture et de l'utilisation des textes littéraires en classe de français langue étrangère. » (Chapitre I). Il a été rempli par 100 enseignants de la région d'Oranie ; et l'un des buts du questionnaire était aussi de « localiser les attitudes des enseignants du cycle secondaire face aux problèmes de la lecture des textes en classe de langue, de l'adaptation des manuels proposés par l'Institut pédagogique national (IPN) à l'apprentissage de la lecture et des objectifs des unités didactiques. » (*ibid.*).

3. Champ d'enquête ; structure et importance de l'échantillon

3.1 Champ d'enquête

« Champ d'enquête », encore appelé « univers de référence » ou « population » (Dussaix et Grosbras (*Idem*)), on entend l'ensemble des sujets à étudier, l'ensemble des unités statistiques.

Dans notre cas, la population est constituée de cent douze (112) enseignants du cycle secondaire à Tiaret.

3.2 Structure de l'échantillon

Ces interrogés se répartissent selon quatre catégories principales : sexe, âge, diplôme obtenu et expérience professionnelle.

3.3 Importance de l'échantillon

Vu ce qui a été obtenu dans l'enquête existante citée plus haut, il a été décidé qu'un échantillon d'une taille comprise plus de cent sujets serait satisfaisant et réaliste.

4. Présentation détaillée du questionnaire

Le questionnaire comportait vingt-deux items (Cf. annexe A) qui se présentaient sous forme de questions semi-ouvertes, à choix multiples ou de questions ouvertes, ou inspirées d'un questionnaire proposé par Abdelkader Ghellal (2006).

Les questions avaient toutes à voir, bien incontestablement, avec le texte littéraire (sa définition, sa place institutionnelle, son utilisation) mais cherchaient également à mettre en lumière les critères prônés par l'enseignant afin de choisir un tel texte littéraire au lieu d'un autre texte pour un tel objectif.

On peut regrouper en six grands thèmes les différentes questions posées :

- 1/-** Place du support textuel dans les manuels et les activités d'enseignement.
- 2/-** Adaptation des textes proposés au niveau des élèves.
- 3/-** Place institutionnelle du texte littéraire.
- 4/-** Critères de choix des textes littéraires proposés dans les manuels scolaires.
- 5/-** Le texte littéraire comme support didactique (définition, objectif d'enseignement, compétence favorisée à travers son exploitation en classe, définition des notions liées au texte littéraire).
- 6/-** Insuffisances du programme et remédiassions.

Nous avons laissé la définition du texte littéraire à la fin du questionnaire pour que les enseignants nous donnent une réponse globale à ce que le texte littéraire signifie pour eux après la liste des questions proposées en amont.

4.1 Présentation des sujets interrogés

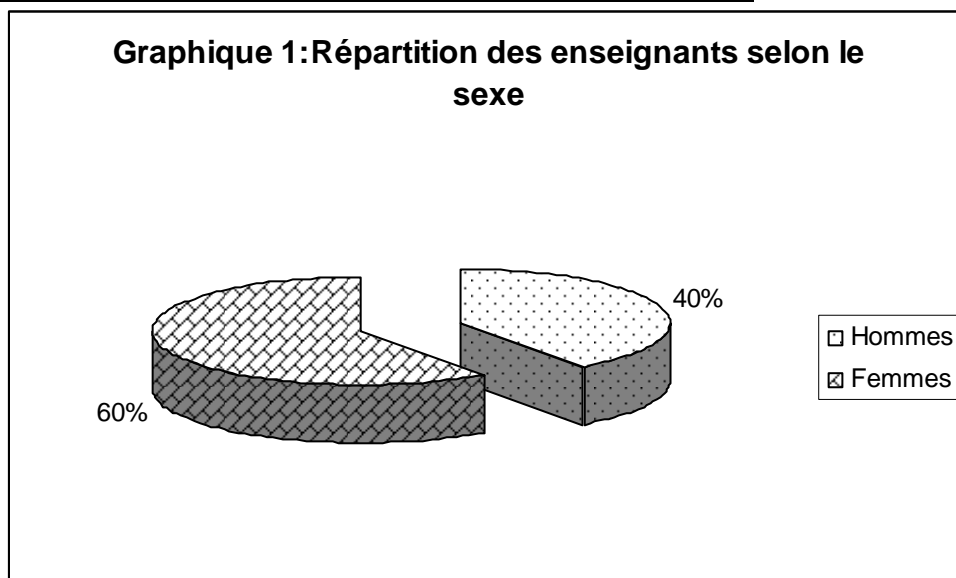
Il nous semble intéressant, avant de présenter les données recueillies suite au questionnaire proposé, de répartir nos interrogés selon les catégories mentionnées plus haut (sexe, âge, diplôme obtenu et expérience professionnelle). Il semble, par exemple, que le diplôme obtenu et l'expérience professionnelle puissent contribuer à la justification des choix de réponse(s) des enseignants.

4.1.1 Classement des personnes interrogées selon le sexe

Les interrogés sont classés comme suit :

Tableau 1 : Répartition des enseignants selon le sexe

Sexe	Le pourcentage
Hommes	40%
Femmes	60%



Les femmes sont légèrement plus représentées que les hommes (60% de femmes contre 40% d'hommes). La dépendance entre le sexe féminin et

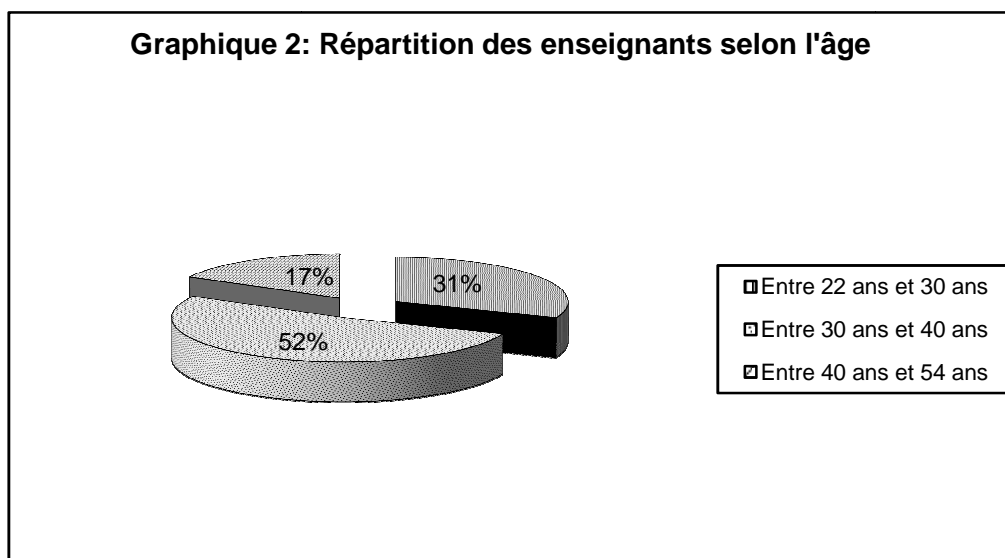
l'enseignement du français au cycle secondaire est très significative. Cela traduit une réalité algérienne que les femmes ont tendance à l'enseignement en général notamment à celui des langues (le français en particulier).

4.1.2 Classe d'âge des personnes interrogées

Les personnes interrogées sont réparties selon leur âge comme suit :

Tableau 2 : Répartition des enseignants selon l'âge

Age	Le nombre	Le pourcentage
Entre 22 ans et 30 ans	35	31%
Entre 30 ans et 40 ans	58	52%
Entre 40 ans et 54 ans	19	17%



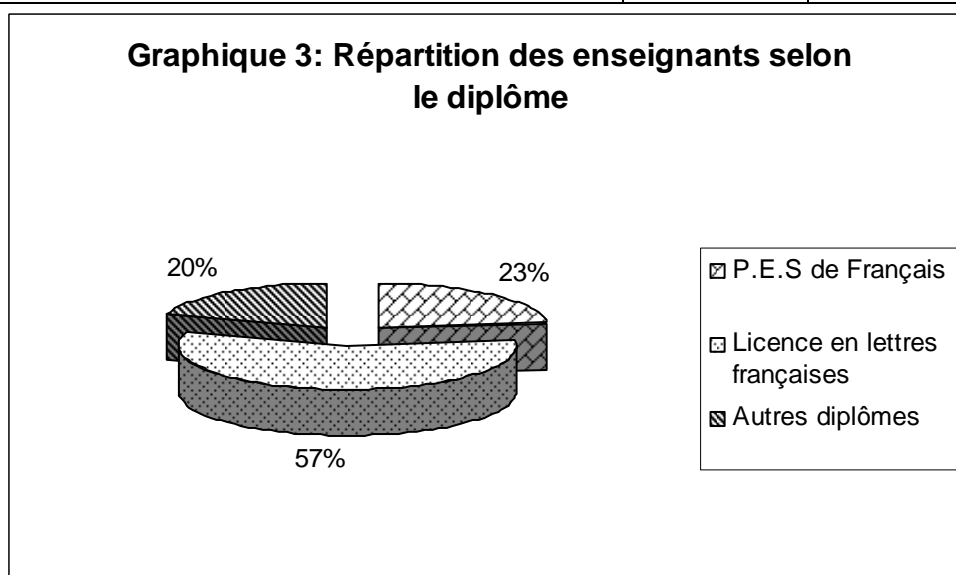
Notre population interrogée est constituée de 58 enseignants âgés entre 30 ans et 40 ans (soit : 52 %) contre 35 enseignants (soit : 31 %) dont l'âge se situe entre 22 ans et 30 ans et 19 enseignants dont l'âge est entre 40 et 54 ans (soit : 17%). On peut en déduire qu'il s'agit de personnes jeunes, majoritairement actives, que l'on peut juger plus ou moins expérimentés.

4.1.3 Classification par diplôme des personnes interrogées

Nos interrogés sont classés selon le diplôme comme suit :

Tableau 3 : Répartition des enseignants selon le diplôme

Diplômes obtenus	Le nombre	Le pourcentage
P.E.S de français (Professeur de l'enseignement secondaire).	26	23 %
Licence en lettres françaises	64	57 %
Autres diplômes	22	20 %



La lecture de graphique nous indique que :

- Vingt-six enseignants de notre population sont des professeurs de l'enseignement secondaire (avec un pourcentage de 23 %) ayant leur diplôme de l'école nationale supérieure de formation des professeurs.
- Soixante-quatre enseignants sont des licenciés en lettres françaises (soit : 57 %).
- Vingt-deux enseignants (soit : 20 %) ont un autre diplôme que la licence français.

Nous pouvons dire que la grande majorité de notre population interrogée (soit : 80 %) se sont spécialisés en langue française (soit des licenciés en lettres françaises ou des enseignants qui ont eu leur diplôme à l'école nationale supérieure de la formation des professeurs du secondaire). Ce qui veut dire qu'ils possèdent un niveau suffisant pour l'enseignement du FLE.

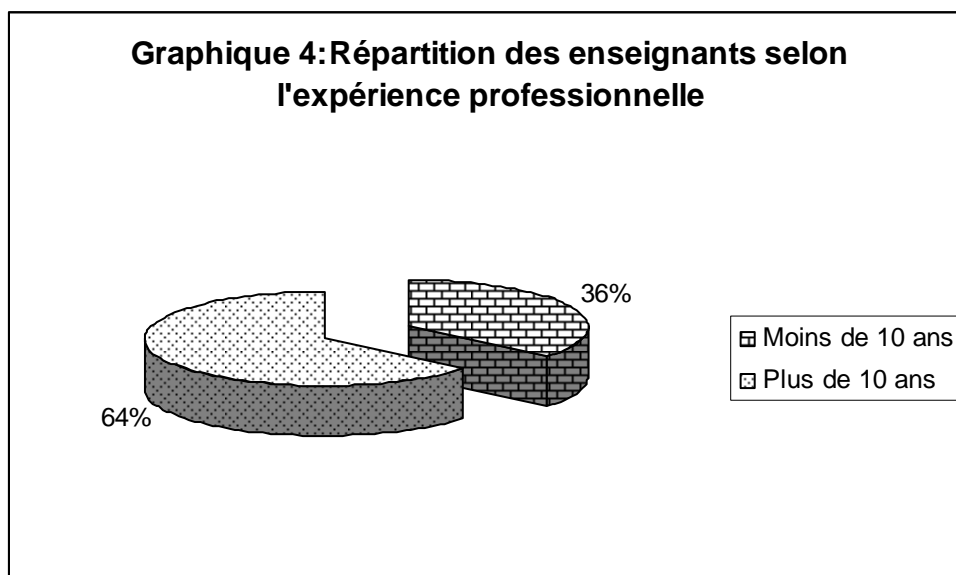
La présence majoritaire des licenciés en lettres françaises dans le cycle secondaire s'explique par la création du département de français à Tiaret depuis l'année 2001 contre une faible représentation de ces derniers dans les années quatre-vingts dix.

4.1.4 Classe d'expérience professionnelle des personnes interrogées

Notre population interrogée est classée selon l'expérience professionnelle comme suit :

Tableau 4 : Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle

L'expérience professionnelle	Le nombre d'enseignants	Le pourcentage
Moins de 10 ans	40	36 %
Plus de 10 ans	72	64 %



D'après le graphique, nous pouvons dire que :

- Soixante-douze enseignants de nos interrogés ont plus de 10 ans d'expérience (avec un pourcentage de 64%).
- Quarante enseignants ont moins de 10 ans d'expérience (soit : 36%).

Nous pouvons déduire que notre population interrogée est formée d'un nombre important d'enseignants assez expérimentés qui vont nous aider, nous semble-t-il à obtenir des données réalistes.

5. Présentation des résultats du questionnaire

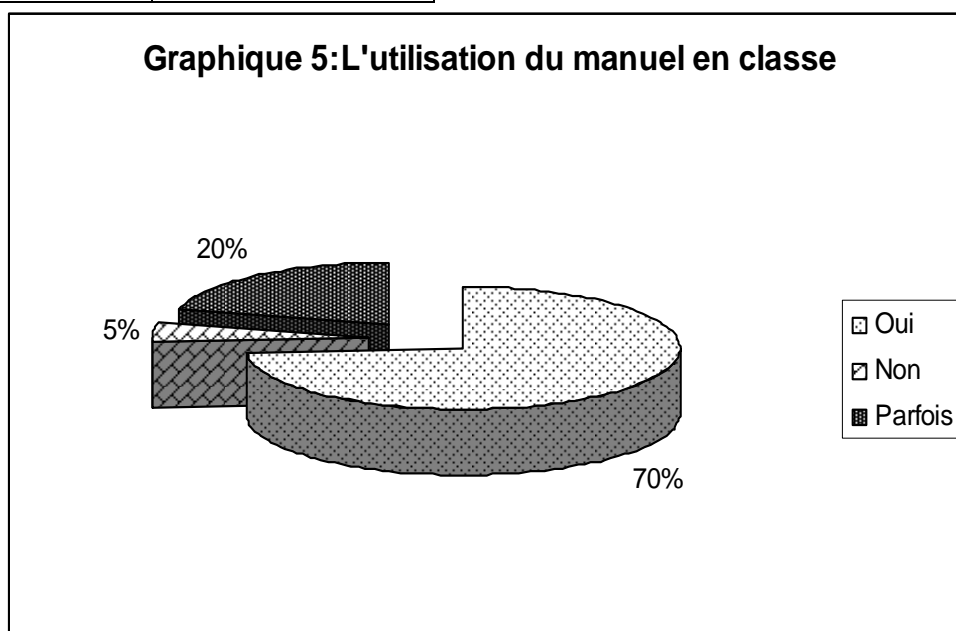
Item 1 : Utilisez-vous le manuel régulièrement avec vos élèves ?

Oui Non Parfois

Pourquoi ?

Tableau 5 : L'utilisation du manuel en classe

Réponses	Le pourcentage
Oui	70%
Non	05%
Parfois	20%



Cette première question nous révèle que soixante-quinze pour cent (75%) des enseignants utilisent le manuel régulièrement pour la raison suivante : le

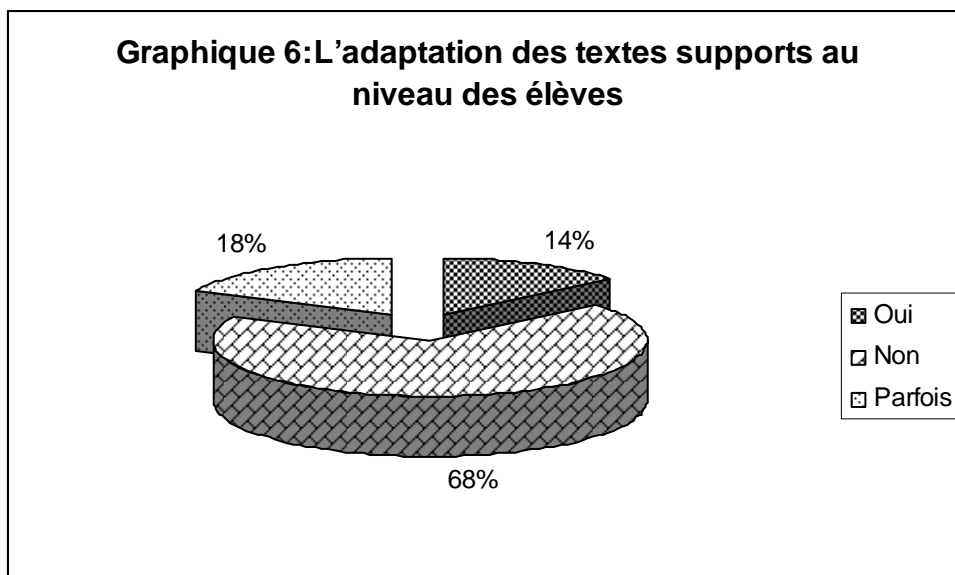
manuel est un document officiel à suivre à la lettre, contre cinq pour cent (05%) qui ne l'utilisent pas car selon eux, le manuel ne favorise aucun apprentissage. Pour ce qui est du reste, nous avons vingt pour cent (20%) qui ne l'utilisent que rarement ou parfois selon l'adaptation des activités proposées au niveau des élèves.

Item 2 : Les textes supports sont-ils adaptés au niveau des élèves ?

Oui Non Parfois

Tableau 6 : L'adaptation des textes supports au niveau des élèves.

Réponses	Le pourcentage
Oui	14%
Non	68%
Parfois	18%



Pour ce point, soixante-huit pour cent (68%) des enseignants trouvent que les textes sont inadaptés au niveau des élèves car ils sont mal choisis et ne reflètent aucune référence didactique. Cependant quatorze pour cent (14%) disent

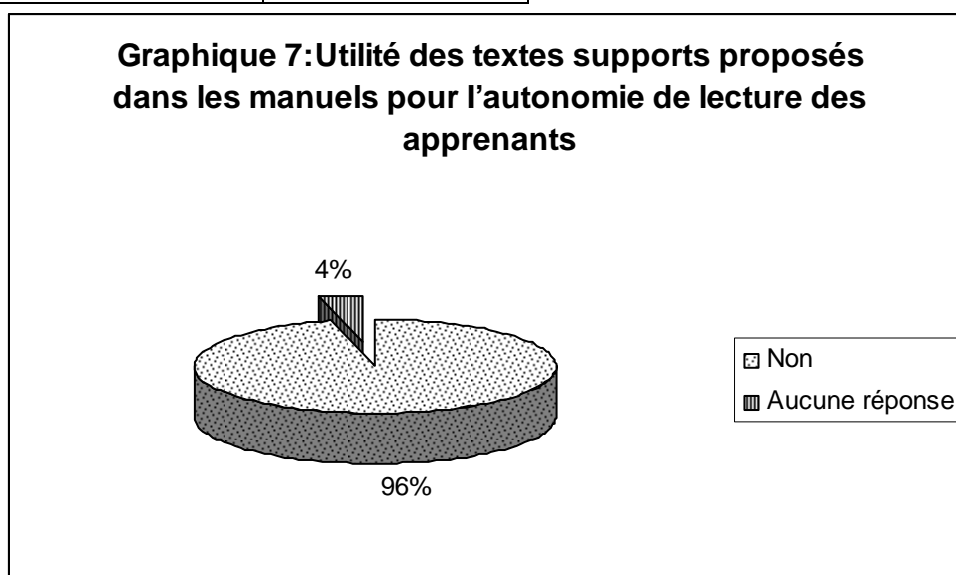
que les textes s’y adaptent et dix-huit pour cent (18%) disent qu’ils sont parfois adaptables (avec certaines activités).

Item 3 : Aident-ils vos apprenants à avoir une certaine autonomie de lecture ?

Oui Non Parfois

Tableau 7 : Utilité des textes supports proposés dans les manuels pour l’autonomie de lecture des apprenants.

Réponses	Le pourcentage
Oui	00%
Non	96%
Parfois	00%
Aucune réponse	04%



Les résultats obtenus montrent que quatre-vingt-seize pour cent (96%) des enseignants trouvent que les textes proposés dans les manuels scolaires n’aident pas leurs apprenants à avoir une certaine autonomie de lecture.

Les raisons évoquées : ce sont des textes longs et difficiles même à déchiffrer (chargés des mots difficiles à comprendre).

Quatre pour cent (04%) des interrogés n’ont pas répondu à cette question.

Item 4 : Quel(s) genre(s) de texte(s) préférez-vous parmi ceux qui figurent dans les manuel(s) scolaire(s) ? Pourquoi ?

Les enseignants se partagent le pourcentage. En effet, trente-huit pour cent (38 %) de nos enseignants interrogés privilégient les textes qui recouvrent plus de points de langue et qui favorisent l'accès direct à l'objectif visé par l'activité enseignée contre trente-deux pour cent (32%) qui préfèrent uniquement le texte expositif car il traite un sujet d'actualité et renferme moins de difficultés. Tandis que vingt-six pour cent (26%) estiment que le texte littéraire donne aux apprenants plus d'autonomie de lecture et plus liberté de lecture à condition qu'il soit bien choisi. Quant aux quatre pour cent (04%) restants n'ont aucune préférence car ils suivent à la lettre le programme.

Item 5 : Parmi ces deux genres textuels, lequel trouvez-vous le plus utile pour vos apprenants ? Pourquoi ?

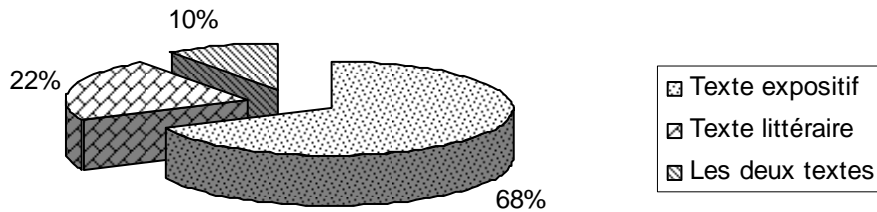
Texte expositif

Texte littéraire

Tableau 8 : Préférence des enseignants vis-à-vis des genres de textes.

Réponses	Le pourcentage
Texte expositif	68%
Texte littéraire	22%
Les deux textes	10%

Graphique 8:Préférence des enseignants vis-à-vis des genres de textes



Soixante-huit pour cent (68%) des enseignants trouvent que le texte expositif est le plus utile pour leurs apprenants parce qu'il est facile à comprendre, facile à exploiter en classe contre vingt-deux pour cent (22%) qui voient que le texte littéraire est le plus utile pour leurs élèves dans la mesure où il leur donne la possibilité d'accéder à la langue soutenue et s'évader dans l'imagination de l'auteur.

Pour les dix pour cent (10%) qui restent, les deux textes sont utiles selon l'objectif assigné pour l'activité et le point de langue à aborder.

Item 6 : Sur quelle base choisissez-vous le(s) texte(s) support(s) de lecture-compréhension ?

La grande majorité des enseignants, soit soixante-dix pour cent (70%) des interrogés choisissent le texte support en fonction de l'objectif donné à l'activité. Pour vingt-quatre pour cent (24%) des enseignants, le choix du texte support se fait sur la base du niveau de langue qu'il recouvre (le degré de la difficulté des mots). Quant au reste de notre population interrogée (soit six pour cent (06%)), le choix du texte support se fait arbitrairement.

Item 7 : Quel objectif donneriez-vous à l'activité de lecture-compréhension ?

Soixante-deux pour cent (62%) des enseignants interrogés donne comme objectif à l'activité de lecture-compréhension la maîtrise de la langue (le déchiffrement correct des mots). Vingt-deux pour cent (22%) y donne comme

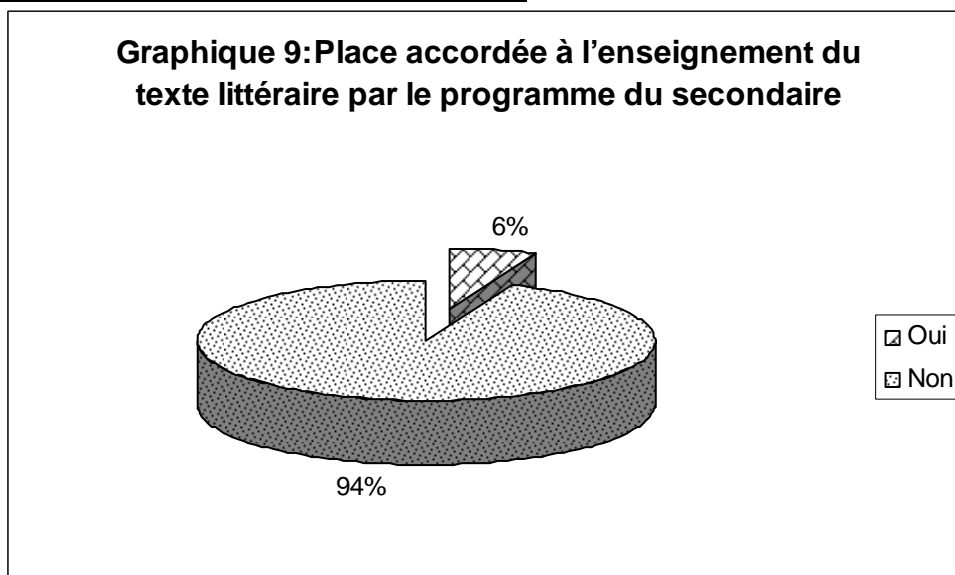
objectif le plaisir de lire et la connaissance du charme de la langue. Pour le reste des enseignants (soit seize pour cent (16%)), l'objectif principal de l'activité de lecture-compréhension est d'enrichir le vocabulaire des apprenants.

Item 8 : Pensez-vous que le programme du cycle secondaire accorde une importance à l'enseignement du texte littéraire ?

Oui Non

Tableau 9 : Place accordée à l'enseignement du texte littéraire par le programme du secondaire

Réponses	Le pourcentage
Oui	06%
Non	94%



La majorité des enseignants avec un pourcentage de quatre-vingt-six pour cent (86%) affirment que le programme n'accorde aucune importance à l'enseignement du texte littéraire. Selon ces derniers, « le texte littéraire est marginalisé par le programme, il est présent par le corps et non pas par l'esprit ». Huit pour cent (08%) des enseignants interrogés partagent le même avis avec les premiers et ajoutent que « malgré la présence du texte littéraire dans les manuels,

il est réduit à un certain nombre de poèmes à lire pas à exploiter différemment par rapport à d'autres supports textuels ».

Cependant les six pour cent (06%) qui restent voient que le programme accorde une importance à l'enseignement du texte littéraire comme les autres textes.

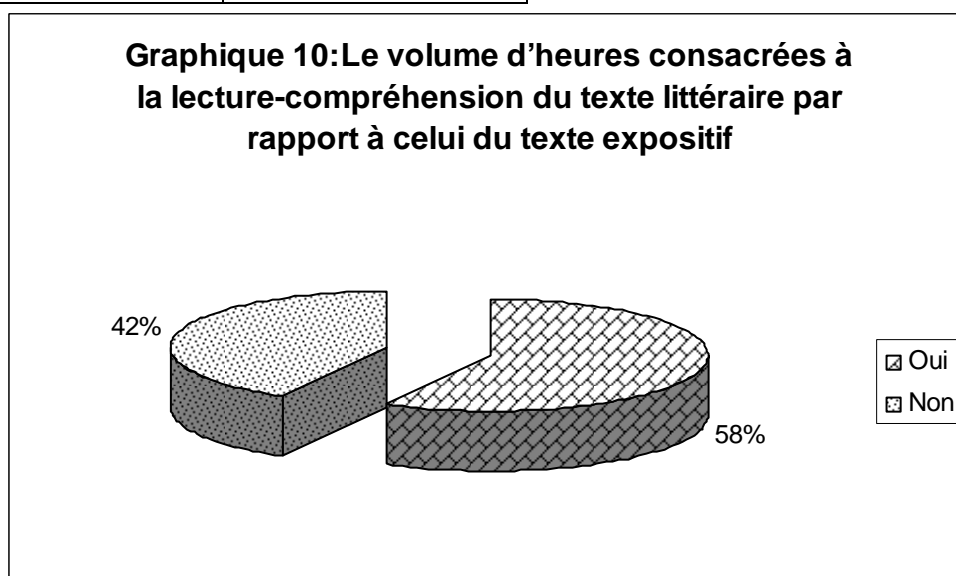
Item 9 : Le volume d'heures consacrées par vous à la lecture-compréhension du texte littéraire est-il le même pour le texte expositif ?

Oui Non

Pourquoi ?

Tableau 10 : Le volume d'heures consacrées à la lecture-compréhension du texte littéraire par rapport à celui du texte expositif.

Réponses	Le pourcentage
Oui	58%
Non	42%



Pour ce point, Cinquante-huit pour cent (58%) de nos interrogés consacrent le même volume d'heures à la lecture du texte littéraire (soit deux séances par séquence didactique) pour la raison suivante : comme l'objectif principal de l'enseignement de la langue est d'amener l'apprenant à

communiquer, pourquoi consacrons-nous plus d'heures à l'exploitation du texte littéraire? Posent-ils la question.

Les quarante-deux pour cent (42%) restants accordent une séance de plus à l'exploitation du texte littéraire qu'à d'autres textes supports (soit trois séances pour chaque séquence didactique) parce que le texte littéraire est difficile à déchiffrer et à comprendre par leurs apprenants.

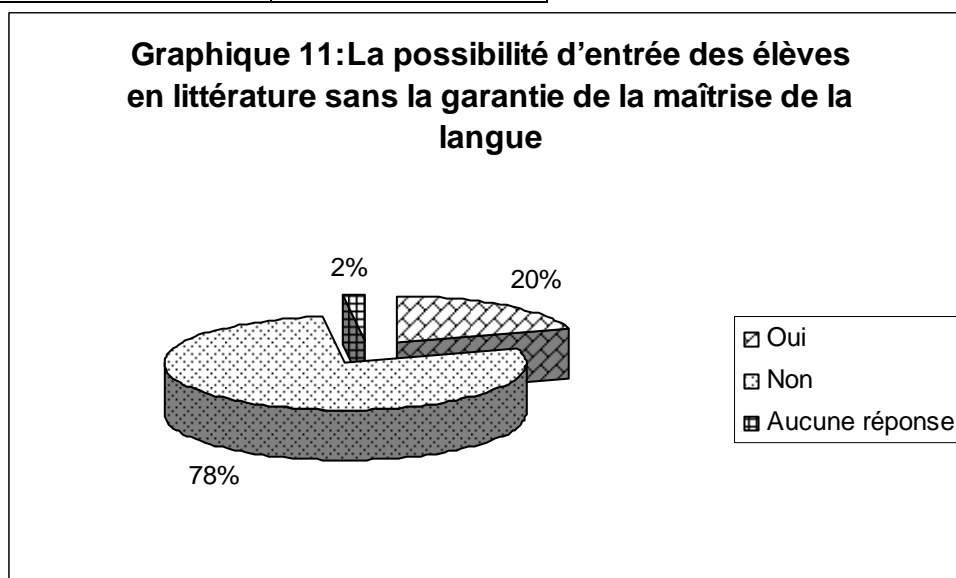
Item 10 : Peut-on initier les élèves à la littérature alors que la maîtrise de la langue n'est pas assurée ?

Oui Non

Pourquoi ?

Tableau 11 : La possibilité d'initiation des élèves à la littérature sans la garantie de la maîtrise de la langue

Réponses	Le pourcentage
Oui	20%
Non	78%
Aucune réponse	02%



Soixante-dix-huit pour cent (78%) de nos interrogés ne pensent pas qu'on puisse initier les élèves à la littérature si la maîtrise de la langue n'est pas assurée

car selon eux, le niveau des élèves ne favorise pas l'accès à la littérature (à sa charge sémantique) d'une part et d'autre part, le texte littéraire demande plus d'aptitude linguistique des apprenants.

Cependant vingt pour cent (20%) des enseignants ne voient aucun obstacle pour l'initiation des élèves à littérature même si la maîtrise de la langue n'est pas assurée. Les raisons évoquées sont : le texte littéraire n'est pas réservé à une élite et il existe des textes littéraires simples et adaptables au niveau des élèves.

Les deux pour cent (02%) restants n'ont pas répondu à cette question.

Item 11 : D'après vous, quelle(s) compétence(s) favorise-t-il l'enseignement du texte littéraire ?

Soixante pour cent (60%) des enseignants ne trouvent aucune compétence favorisée à travers l'enseignement du texte littéraire puisque le niveau des élèves ne permet pas l'accès à la charge linguistique de ce dernier. Vingt pour cent (20%) pensent que le texte littéraire développe l'imagination de leurs apprenants (une compétence imaginative). Huit pour cent (08%) estiment que le texte littéraire aide leurs apprenants à écrire et leur attribue une compétence linguistique, « le texte littéraire est une banque de mots et de sens » ajoutent-ils. Pour six pour cent (06%) de nos interrogés, le texte littéraire est un texte ordinaire comme les autres textes, il sert à la maîtrise de la langue.

Les six pour cent (06%) qui restent n'ont pas répondu à cette question.

Item 12 : Préférez-vous enseigner :

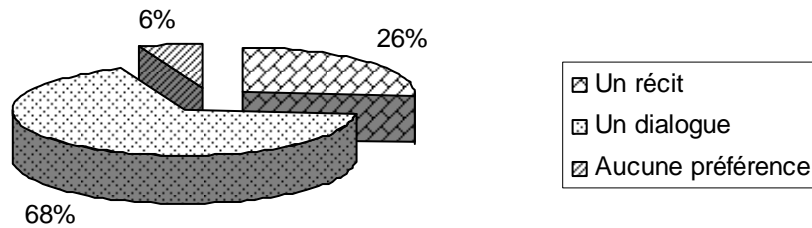
Un récit ou un dialogue?

Pourquoi ?

Tableau 12 : Préférence des enseignants vis-à-vis de l'enseignement du récit et du dialogue

Réponses	Le pourcentage
Un récit	26%
Un dialogue	68%
Aucune préférence	06%

Graphique 12:Préférence des enseignants vis-à-vis de l'enseignement du récit et du dialogue



Soixante-huit pour cent (68%) des enseignants préfèrent enseigner le dialogue pour la raison suivante : il développe chez leurs apprenants une compétence communicative, « il est appréciable par les apprenants, jouable sur scène et abordable » ajoutent-ils.

Cependant, vingt-six pour cent (26%) privilégient l'enseignement du récit puisqu'il sert à travailler l'écrit de leurs apprenants.

Les six pour cent (06%) qui restent n'ont aucune préférence car ils appliquent à la lettre le programme.

Item 13 : Préférez-vous enseigner :

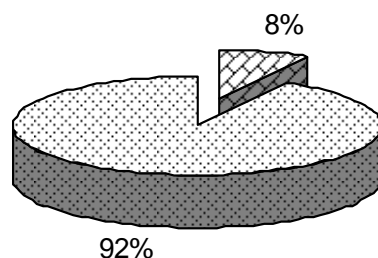
Un texte littéraire long ou un texte littéraire court ?

Pourquoi ?

Tableau 13 : Préférence des enseignants vis-à-vis de l'enseignement du texte littéraire long et court.

Réponses	Le pourcentage
Un texte littéraire long	08%
Un texte littéraire court	92%

Graphique 13:Préférence des enseignants vis-à-vis de l'enseignement du texte littéraire long et court



Un texte littéraire long Un texte littéraire court

Quatre-vingt-douze pour cent (92%) des enseignants privilégient l'enseignement du texte littéraire court puisqu'il est abordable avec le temps consacré à la lecture. Les huit pour cent (08%) qui restent, préfèrent enseigner le texte littéraire long car il est plus complet.

Item 14 : Préférez-vous enseigner :

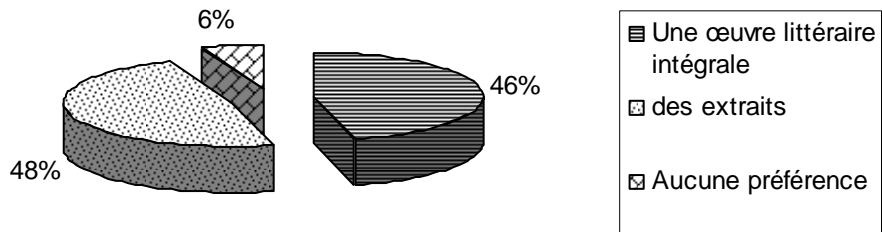
Une œuvre littéraire intégrale ou des extraits?

Pourquoi ?

Tableau 14 : Préférence des enseignants vis-à-vis de l'enseignement d'une œuvre littéraire intégrale ou des extraits

Réponses	Le pourcentage
Une œuvre littéraire intégrale	46%
des extraits	48%
Aucune préférence	06%

Graphique 14:Préférence des enseignants vis-à-vis de l'enseignement d'une œuvre littéraire intégrale ou des extraits



Les enseignants se partagent le pourcentage. En effet, quarante-huit pour cent (48 %) de nos enseignants interrogés préfèrent enseigner des extraits littéraires.

Les raisons évoquées sont : ces extraits permettent aux élèves d'avoir une vision panoramique de plusieurs auteurs appartenant à plusieurs époques. De plus, le temps consacré à la lecture ne permet pas l'accès à l'œuvre intégrale.

Cependant quarante-six pour cent (46%) privilégient l'enseignement d'une œuvre littéraire intégrale puisqu'elle est plus complète ; « certes, les extraits sont courts et abordables mais le plus souvent sont mal choisis et incomplets en matière de sens ».

Les six pour cent (06%) qui restent n'ont pas répondu à cette question.

Item 15 : Préférez-vous enseigner :

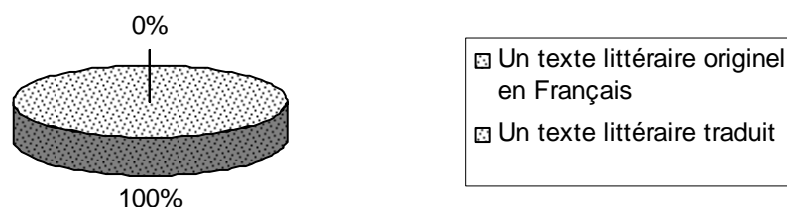
Un texte littéraire originel en français ou un texte littéraire traduit?

Pourquoi ?

Tableau 15 : Préférence des enseignants vis-à-vis de l'enseignement d'un texte littéraire originel en Français et traduit

Réponses	Le pourcentage
Un texte littéraire originel en français	100%
un texte littéraire traduit	00%

Graphique 15:Préférence des enseignants vis-à-vis de l'enseignement d'un texte littéraire originel en Français et traduit



Cent pour cent (100%) de nos interrogés préfèrent enseigner un texte littéraire originel en français parce que la langue française est l'origine de son écriture qui traduit réellement l'inspiration de l'auteur en matière de création artistique contrairement à « un texte littéraire traduit, vide du charme du style car la traduction est une trahison » ajoutent-ils.

Item 16 : Préférez-vous enseigner :

Un texte littéraire originel en français?

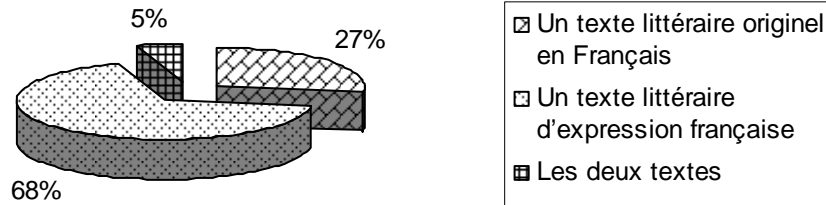
Un texte littéraire d'expression française?

Pourquoi ?

Tableau 16 : Préférence des enseignants vis-à-vis de l'enseignement d'un texte littéraire originel en français et d'expression française

Réponses	Le pourcentage
Un texte littéraire originel en français	27%
Un texte littéraire d'expression française	68%
Les deux textes	05%

Graphique 16:Préférence des enseignants vis-à-vis de l'enseignement d'un texte littéraire original en Français et d'expression française



Pour ce point, soixante-huit pour cent (68%) privilégient l'enseignement d'un texte littéraire d'expression française puisque l'auteur traduit la culture arabo-musulmane notamment le patrimoine algérien, *«premièrement, nous partageons la même culture avec l'auteur ce qui facilite la compréhension du texte. Deuxièmement, l'objectif de chaque enseignement est la formation des citoyens »* expliquent-ils.

Vingt-sept pour cent (27%) préfèrent enseigner un texte littéraire original en français puisque l'auteur est natif de la langue.

Quant aux cinq pour cent (05%) qui restent qui trouvent que les deux textes littéraires reflètent le modèle le plus soutenu de la langue française contrairement au texte littéraire traduit.

Item 17 : Préférez-vous enseigner :

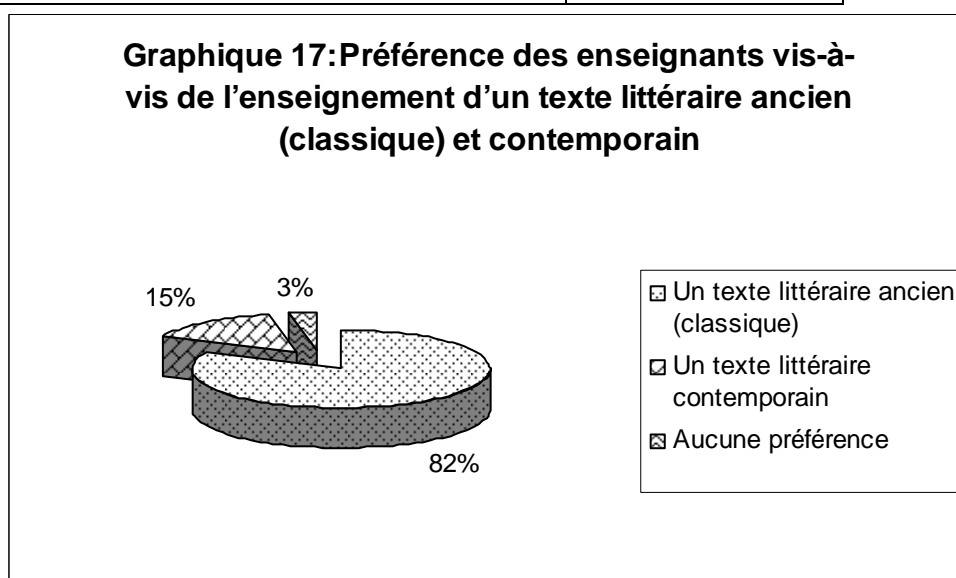
Un texte littéraire ancien (classique)?

Un texte littéraire contemporain?

Pourquoi ?

Tableau 17 : Préférence des enseignants vis-à-vis de l'enseignement d'un texte littéraire ancien (classique) et contemporain

Réponses	Le pourcentage
Un texte littéraire ancien (classique)	82%
Un texte littéraire contemporain	15%
Aucune préférence	03%



Quatre-vingt-deux pour cent (82%) des enseignants interrogés préfèrent enseigner le texte littéraire ancien (classique) car ses auteurs sont les référents de la langue et du vrai style littéraire. « Les auteurs classiques (anciens) comme : Victor Hugo, Guy de Maupassant,... reflètent le bon usage. Ces chefs d'œuvres sont incomparables à ceux de nos jours » ajoutent-ils.

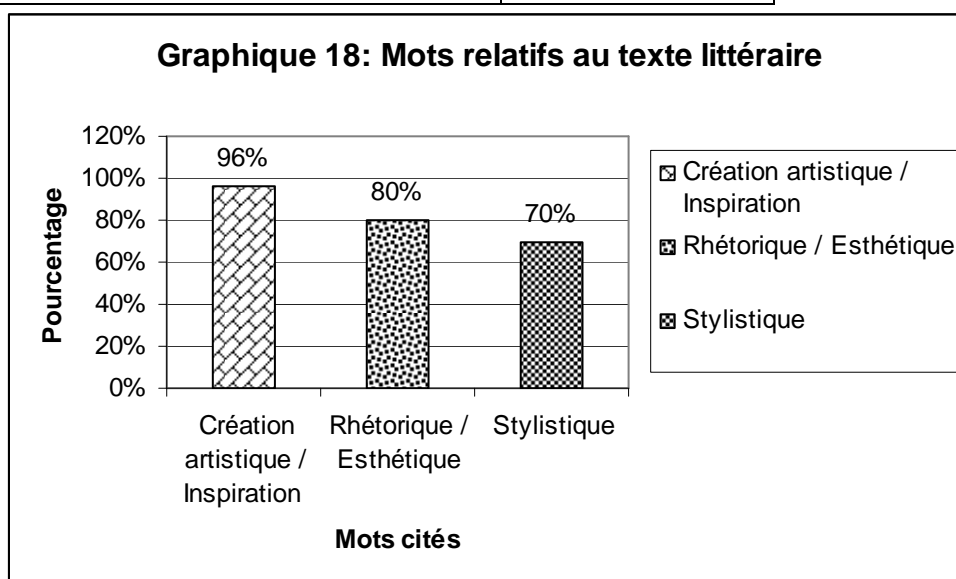
Quinze pour cent (15%) de nos interrogés privilégient l'enseignement des textes littéraires contemporains puisqu'ils reflètent la réalité contemporaine (la culture de nos jours, cette littérature est liée au vécu des apprenants) contrairement aux textes classiques qui décrivent une culture de l'antiquité (ancienne).

Les trois pour cent (03%) restants n'ont aucune préférence.

Item 18 : Citez deux ou trois mots auxquels vous pensez à propos du texte littéraire.

Tableau 18 : Mots relatifs au texte littéraire

Réponses	Le pourcentage
Création artistique / Inspiration	96%
Rhétorique / Esthétique	80%
Stylistique	70%



Pour cet item, nous pouvons classer les réponses récurrentes de nos interrogés comme suit :

- Quatre-vingt-seize pour cent (96%) associent « le texte littéraire » à « la création artistique et à l’inspiration ».
- Quatre-vingt pour cent (80%) citent le mot « rhétorique et esthétique».
- Soixante-dix pour cent (70%) le regroupe avec « la stylistique ».

Item 19 : Quelle définition donneriez-vous à un texte littéraire ?

Soixante-deux pour cent (62%) de nos interrogés définissent le texte littéraire comme étant une création artistique. Pour vingt-huit pour cent (28%) des enseignants, un texte littéraire est un discours de beau et de style. Quant aux dix

Soixante-seize pour cent (76%) citent comme type difficulté celui de la linguistique. Selon nos interrogés, la pauvreté linguistique des apprenants ne leur permet pas la compréhension du texte littéraire.

Trente pour cent (30%) des enseignants trouvent que leurs apprenants rencontrent des difficultés d'ordre cognitif quand la chaîne de l'écriture n'est pas bien définie (l'objet recherché par le personnage dans un récit n'est pas clairement affiché, l'organisation textuelle est hors du commun des apprenants, etc).

Peu d'enseignants (soit quatre pour cent (04%)) qui évoquent les difficultés culturelles comme problèmes rencontrés par leurs apprenants lors de la lecture du texte littéraire.

Item 21 : Que veut dire lire-écrire pour vous ?

Cinquante-six pour cent (56%) de nos interrogés pensent que lire est la voie qui mène à l'écriture. Selon ces derniers « lire beaucoup, c'est écrire bien ».

Pour vingt-quatre pour cent (24%) des enseignants, lire est déchiffrer correctement les mots contrairement à écrire qui signifie produire un ensemble de mots liés grammaticalement pour donner un sens (une phrase, un paragraphe, un texte,...). Cette définition nous semble plus philosophique et systématique.

Les vingt pour cent (20%) qui restent n'ont pas répondu à cette question.

Item 22 : Quelles insuffisances dégagez-vous du programme du cycle secondaire? Quels sont les changements urgents et immédiats que vous souhaiteriez qu'on y apporte?

Les insuffisances dégagées par les enseignants interrogés :

Tous les enseignants interrogés (soit cent pour cent (100%)) pensent que le programme du cycle secondaire n'accorde aucune importance ni aux attentes des enseignants et des apprenants, ni au contenu du savoir même à enseigner. Le programme comporte des séquences didactiques, « vides du sens du vrai savoir à enseigner » et qui ne s'inscrivent pas dans l'esprit de l'approche par compétence.

Les changements qu'ils souhaitent apportés :

- Réadapter les textes supports au niveau des élèves.

- Choisir des contenus conformes au programme, en termes de compétences à installer. (Les activités doivent s'inscrire dans l'approche par compétence).
- Proposer une autre progression des apprentissages de façon à ce que l'enseignant et l'élève, chacun y trouve son compte

6. Traitement des données

Le principal objectif de ce questionnaire a été de repérer la représentation des enseignants vis-à-vis de l'enseignement du texte littéraire au cycle secondaire ainsi que la place institutionnelle accordée à ce dernier. Cette étude a tenté de soulever certains critères liés au choix d'un texte littéraire parmi le vaste champ de la production littéraire. Cette enquête a certes ses propres limites, à savoir le nombre d'enseignants (112 enseignants interrogés).

Avant d'aborder ce volet qu'est le traitement des données recueillies auprès de nos enseignants interrogés, nous devons rappeler que le présent questionnaire vient d'être proposé à une population assez expérimentée et spécialisée dans le domaine de l'enseignement de FLE. Il a été possible de regrouper les points de vue des enseignants sur un nombre de remarques.

- Le manuel scolaire constitue un objet didactique sacré pour la majorité des enseignants, leur source en matière de supports à exploiter et leur référence en termes d'objectifs à atteindre. Nous constatons que les enseignants préfèrent faire appel à l'ensemble des activités proposées par les concepteurs du programme afin de les remodeler et les réutiliser en fonction du niveau des élèves et des objectifs préalablement fixés au lieu d'explorer d'autres champs pédagogiques. Cette sacralisation de ce document précieux vient de leur vouloir appliquer les directives de la noosphère sans recourir aux sources extrascolaires (un autre effort de recherche à fournir) et à leur expérience professionnelle.
- Selon nos interrogés, les textes supports proposés dans les manuels scolaires ne prennent pas en considération le niveau des élèves et ne leur

donne pas une certaine autonomie de lecture (une autonomie qui leur permet la formulation du sens ou des hypothèses de sens). La focalisation sur les textes expositifs ou littéraires doit se baser sur les critères de réalité, d'adaptabilité du vocabulaire et de choix de la thématique à aborder. C'est pourquoi le choix des textes doit prendre en considération la réalité de la classe en matière de savoir à enseigner et les difficultés de plusieurs types (articulatoires, culturelles, cognitives, etc) que rencontrent les apprenants lors de la lecture-compréhension des textes.

- Il est décourageant de noter que la quasi-totalité des enseignants (soit 96%) ont déclaré que le programme n'accorde aucune importance au texte littéraire. Par ailleurs, la majorité de nos interrogés (soit 78%) ont également déclaré qu'ils ne trouvent aucune compétence favorisée à travers la lecture du texte littéraire et qu'il existe des obstacles pour intégrer ce support textuel en classe à savoir le niveau des élèves. Ceci peut être dû au fait que les textes proposés dans les manuels scolaires n'offrent pas ce genre d'opportunités aux enseignants.
- La grande majorité de nos enseignants proclament que le niveau des apprenants et le volume d'heures consacré à la lecture ne permet pas l'accès au texte littéraire à savoir sa compréhension, ce qui réduit son utilité pédagogique et son introduction en classe de langue. Les apprenants venant du secondaire sont d'un niveau hétérogène. Certains d'eux sont des excellents lecteurs, mais ils ne sont qu'au premier stade de décryptage. Leur performance de compréhension ne leur permet d'accéder au sens du texte ni de répondre aux questions posées par leurs enseignants. D'autres n'arrivent pas à déchiffrer correctement les mots. Leur niveau en lecture entrave leur accès au sens global du texte. Il semble que certains savoirs acquis n'aient pas été mis en œuvre (les techniques d'expression orale et écrite ainsi que les stratégies de lecture qui devraient leur permettre un niveau de lecture à un autre (l'interprétation du texte littéraire)). Pour cela,

ils auront à bâtir leur culture, leur sensibilité à l'art au-delà de l'instrumentalisation de la langue.

➤ S'appuyant sur les résultats de cette enquête, on peut affirmer que les enseignants choisissent leur texte littéraire en fonction des paramètres suivants :

- 1- Le niveau des élèves et les points de langues qu'il recouvre.
- 2- La maniabilité du texte en classe (la majorité des enseignants (soit 68%) préfèrent enseigner le dialogue car il est jouable et appréciable comme support didactique).
- 3- La longueur du texte littéraire proposé (vu le résultat obtenu pour cet item, la quasi-totalité des enseignants (soit 92%) privilégient l'enseignement du texte littéraire court) a un effet sur le degré de difficulté de compréhension des apprenants. Selon nos interrogés, ce choix du type de texte (à savoir sa longueur) est lié au facteur-temps et au niveau des élèves.
- 4- Le référent culturel : Selon nos enseignants interrogés, le même référent culturel que partage l'apprenant (en tant que lecteur) avec l'auteur joue un rôle primordial dans la compréhension du texte littéraire. Cela justifie le choix des enseignants avec un pourcentage de 68%. Selon Abdelkader Ghellal (2009 : 27) : « *Au contact des œuvres littéraires maghrébines d'expression française, les apprenants s'initieraient aux richesses culturelles du patrimoine culturel de leur pays* ».
- 5- L'originalité de la langue d'écriture du texte : Tous les enseignants privilégient l'enseignement du texte littéraire dont la langue française est l'origine de son écriture, car un texte littéraire traduit ressemble à un texte littéraire fabriqué ou artificialisé puisque « *le traducteur n'a peut-être pas traduit exactement la pensée de l'auteur. En effet, le texte originel peut prêter à ambiguïté et le traducteur pourra opter*

pour un sens autre que celui voulu par l'auteur » dit-Abdelkader Ghellal (2009, p. 43).

- Les insuffisances traduisent clairement le besoin des apprenants d'un manuel prenant en considération leurs niveaux et leurs attentes, car le manuel scolaire est un document étatique précieux qui doit tenir compte des nouvelles perspectives didactiques d'où sont issues l'approche par les compétences en général et la mondialisation en particulier. Une innovation radicale du manuel constitue l'objet recherché (voire désiré) par l'ensemble de nos interrogés.

Au terme de ce chapitre, nous pouvons synthétiser les points suivants:

- Le texte littéraire est formé, nous semble-t-il, de trois codes: linguistique, esthétique et culturel. D'après les données recueillies, un travail sur la littérature comme objet d'enseignement nécessite une prise en compte du niveau des élèves et des difficultés que présente le texte littéraire exploité.
- La maniabilité de ce système esthétique implique une connaissance du code préconisé par l'auteur, car une compréhension significative n'est que le résultat d'une coopération entre l'auteur et le lecteur.

Chapitre IV

Le statut de l'interculturel en classe de FLE

Dans ce chapitre, nous exposerons les éléments relatifs aux questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants. Nous commencerons par la présentation de la population étudiée. Puis, nous décrirons les questionnaires mis en œuvre à savoir : leurs modalités de construction, leurs objectifs, etc. En suite, nous présenterons les résultats obtenus et nous les interprèterons.

1. Champ d'enquête et présentation du questionnaire

1.1 Population interrogée

Rappelons que notre population interrogée est constituée de cent douze enseignants du cycle secondaire à Tiaret (*Cf. Chapitre III*).

1.2 Présentation du questionnaire

1.2.1 Objectif du questionnaire

Le présent questionnaire vise à repérer la représentation des enseignants vis-à-vis de l'interculturel et de son intégration en cours de langue.

1.2.2 Modalité de construction du questionnaire :

Ce questionnaire comportait quatorze items (*Cf. Annexes*) qui se présentaient sous forme de questions ouvertes, à choix multiples ou construites à l'image du sondage entrepris par Manuela Ferreira Pinto (2007 : 1) tel l'item 7 de notre questionnaire.

Nous pouvons regrouper en cinq thèmes les différentes questions posées :

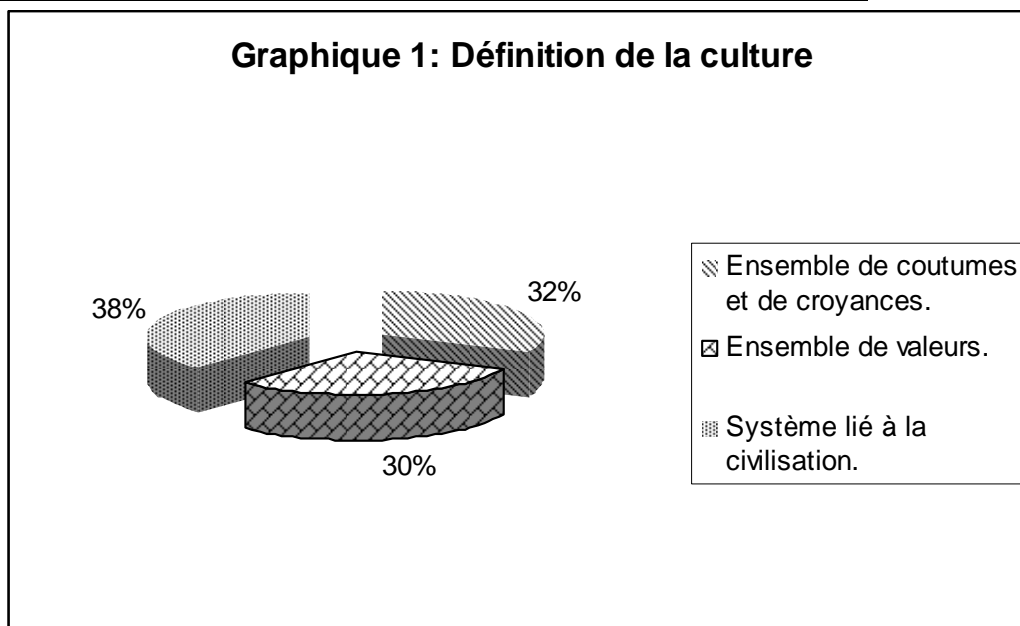
- 1/-** Quelques définitions des termes tels : la culture, l'interculturel, etc.
- 2/-** Place de l'interculturel et ses aspects dans le programme et les manuels scolaires.
- 3/-** Supports didactiques mis à la disposition des enseignants pour l'exploitation de l'interculturalité.
- 4/-** Texte(s) littéraire(s) et interculturalité.
- 5/-** Difficultés rencontrées par les enseignants lors de l'exploitation de l'interculturalité.

1.3 Présentation des résultats :

Item 1 : Qu'est-ce que la culture ?

Tableau 1 : Définition de la culture

Définitions de la culture	Le pourcentage
Ensemble de coutumes et de croyances.	32 %
Ensemble de valeurs.	30 %
Système lié à la civilisation.	38 %



Pour cet item, les enseignants se partagent le pourcentage. En effet, trente-deux pour cent (32 %) de nos enseignants interrogés définissent la culture comme étant un ensemble de coutumes et de croyances propres à un peuple donné. Pour trente pour cent (30 %) des enseignants, la culture est un ensemble de valeurs. Quant aux trente-huit pour cent (38 %) restant, la culture est un système lié à la civilisation d'un peuple à savoir « son histoire, sa religion, ses traditions, etc.»

Item 2 : L'interculturel est :

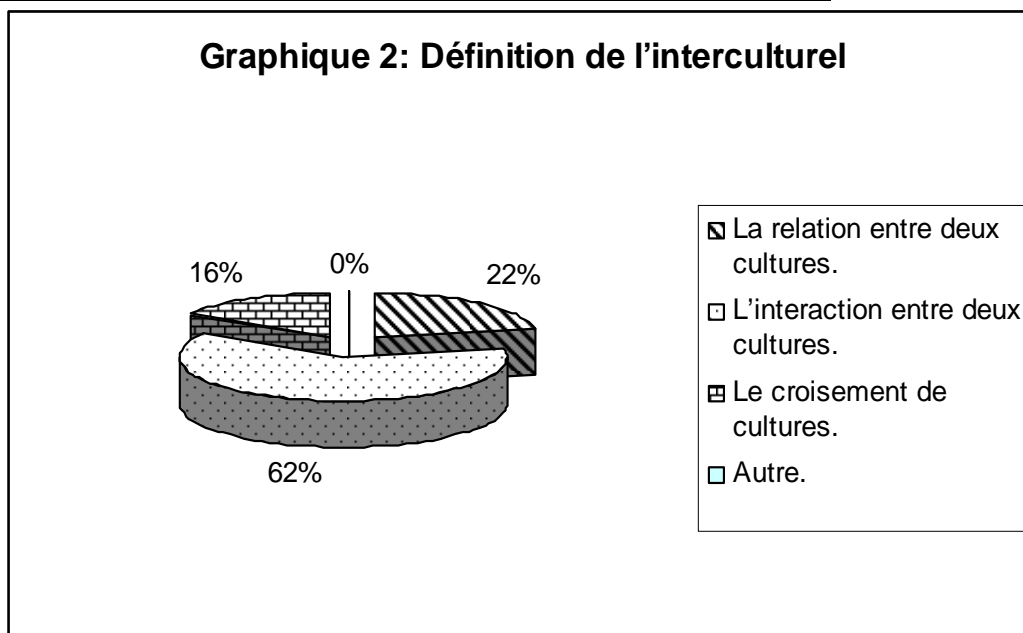
- a- la relation entre deux cultures?
- b- l'interaction entre deux cultures?
- c- le croisement de cultures?

d- Autre.

Pourquoi ?

Tableau 2 : Définition de l'interculturel.

Définitions de l'interculturel	Le pourcentage
La relation entre deux cultures.	22 %
L'interaction entre deux cultures.	62 %
Le croisement de cultures.	16 %
Autre.	00 %



Une proportion significative d'enseignants (soit soixante-deux pour cent (62 %)) a opté pour la deuxième réponse « l'interculturel est l'interaction entre deux cultures ». Selon ces répondants, « le préfixe –inter- signifie interaction ». Parmi les trente-huit pour cent (38 %) qui n'ont pas choisi cette réponse, vingt-deux pour cent (22 %) ont opté pour la première réponse. Pour ces derniers, « le préfixe –inter- désigne le contact (sorte de relation) entre deux cultures distinctes propres à deux peuples différents ». La troisième réponse, retenue par seize pour cent (16 %) de nos interrogés. La raison évoquée est : « le mot « croisement » est

un terme générique qui recouvre les deux notions proposées en amont celles de « relation » et d' «interaction » ».

Nous avons constaté les points suivants :

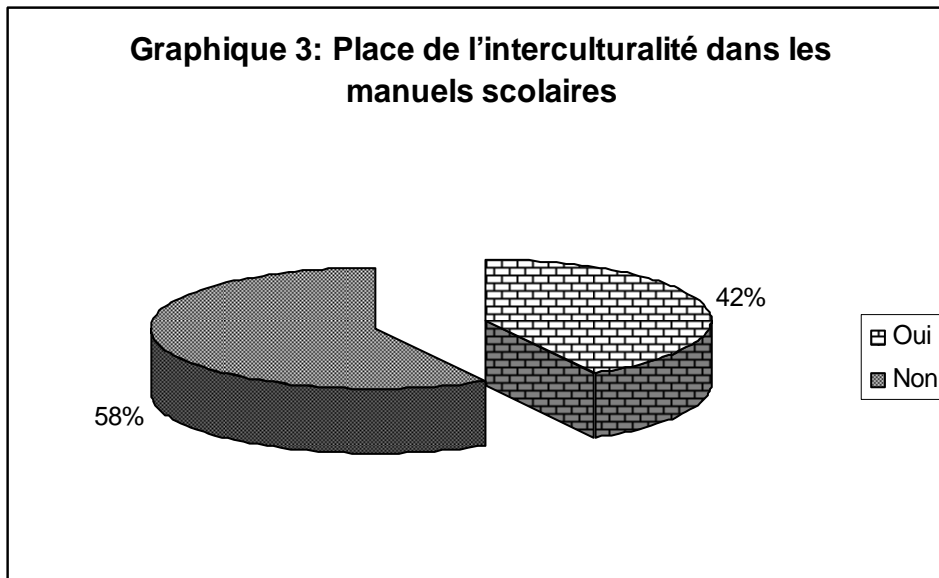
- Le choix des réponses établi par nos interrogés se base sur la signification du préfixe « inter ».
- Personne de nos enseignants interrogés n'a donné une autre définition différente de celles mentionnées dans notre proposition. Cela est dû, nous semble-t-il, d'un problème de conceptualisation lié au signifié - même de l'interculturel.

Item 3 : L'interculturel est-il abordé dans les manuels scolaires ?

Oui Non

Tableau 3 : Place de l'interculturalité dans les manuels scolaires.

Réponses	Le pourcentage
Oui	42%
Non	58%



Pour ce point, à peine plus de la moitié des enseignants (soit cinquante-deux pour cent (52 %)) affirment que l'interculturel n'est pas abordé d'une façon

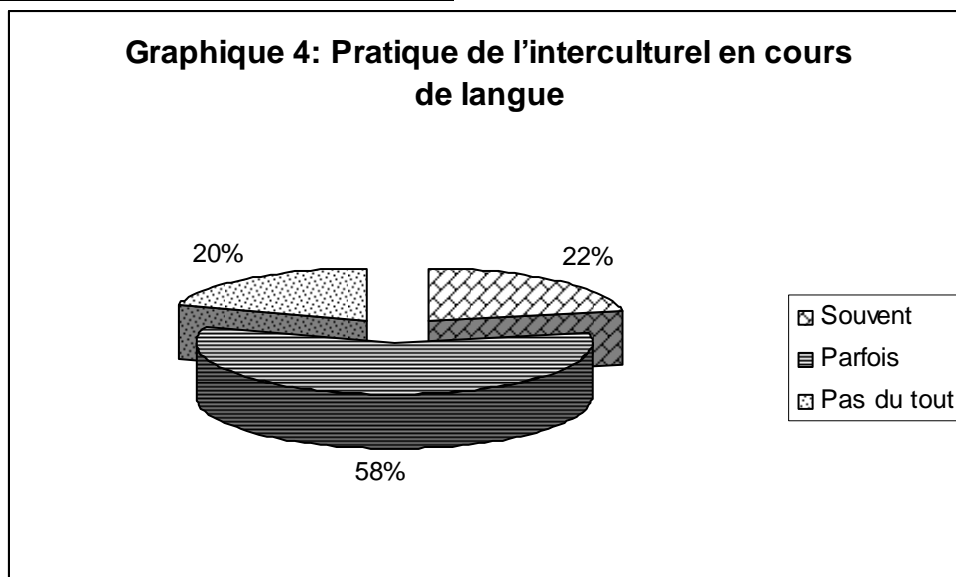
explicite dans les manuels scolaires ; il se cache derrière les questions posées sur quelques éléments culturels présents dans les supports didactiques proposés par les concepteurs du programme. Six pour cent (06 %) rejoignent l’avis des premiers et ils ajoutent : « les questions posées sur la culture de l’Autre sont loin d’être en rapport avec l’interculturel ». Quant aux quarante-deux pour cent (42 %) qui restent, l’interculturel est abordé dans les manuels scolaires sous ses divers aspects dans quelques supports didactiques notamment dans les images.

Item 4 : Est-ce que vous pratiquez l’interculturel en cours de langue ?

Souvent Parfois Pas du tout

Tableau 4 : Pratique de l’interculturel en cours de langue.

Réponses	Le pourcentage
Souvent	22%
Parfois	58%
Pas du tout	20%



Ce graphique nous montre que cinquante-huit pour cent (58 %) des enseignants interrogés affirment qu’ils travaillent « parfois » l’interculturel en cours de langue. Vingt-deux pour cent (22 %) pratiquent souvent l’interculturel.

Les vingt pour cent (20 %) qui restent, n'abordent pas ce domaine « l'interculturel ».

Les résultats obtenus montrent que les enseignants affirment leur intérêt pour cette pratique mais restent fugitifs en sélectionnant la proposition intermédiaire « parfois ». Nous constatons que les enseignants sont plus évasifs quand la question est posée sur leur pratique pédagogique en classe.

Afin d'analyser les résultats précédents, le tableau ci-dessous présente un croisement quantitatif et qualitatif entre le choix des réponses, l'expérience des enseignants et leur catégorie sexuelle (homme ou femme).

Tableau 5 : Relation entre la pratique de l'interculturel, l'expérience professionnelle et la classe de sexe des enseignants.

<u>Expérience professionnelle</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Pas du tout</u>
Moins de 10 ans	68%	28%	76%
Plus de 10 ans	32%	72%	24%
<u>Sexe</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Pas du tout</u>
Hommes	31 %	39%	59%
Femmes	69%	61%	41%

La lecture de ce tableau nous a amené à relever les points suivants :

- D'une part, les enseignants de plus en plus expérimentés abordent « souvent » l'interculturel en cours de langue (soit soixante-douze pour cent (72 %)) contrairement aux moins expérimentés d'un pourcentage à peine moins du quart (soit vingt-quatre pour cent (24 %)). D'autre part, les enseignants qui ont moins d'expérience sont plus fugitifs en choisissant la réponse vague, nous semble-t-il, « parfois » (soit soixante-huit pour cent (68 %)) contrairement à ceux qui ont plus d'expérience (soit trente-deux pour cent (32 %)).

- D'autre part, les femmes (les enseignantes interrogées) affirment qu'elles abordent « souvent » l'interculturel en classe de langue (soit soixante et un pour cent (61 %)) contre trente-neuf pour cent (39 %) pour les hommes. D'autre part, les femmes sont plus évasives que les hommes quand il s'agit de leur pratique pédagogique d'un pourcentage de soixante-neuf pour cent (69 %) contre trente et un pour cent (31 %) pour les hommes.

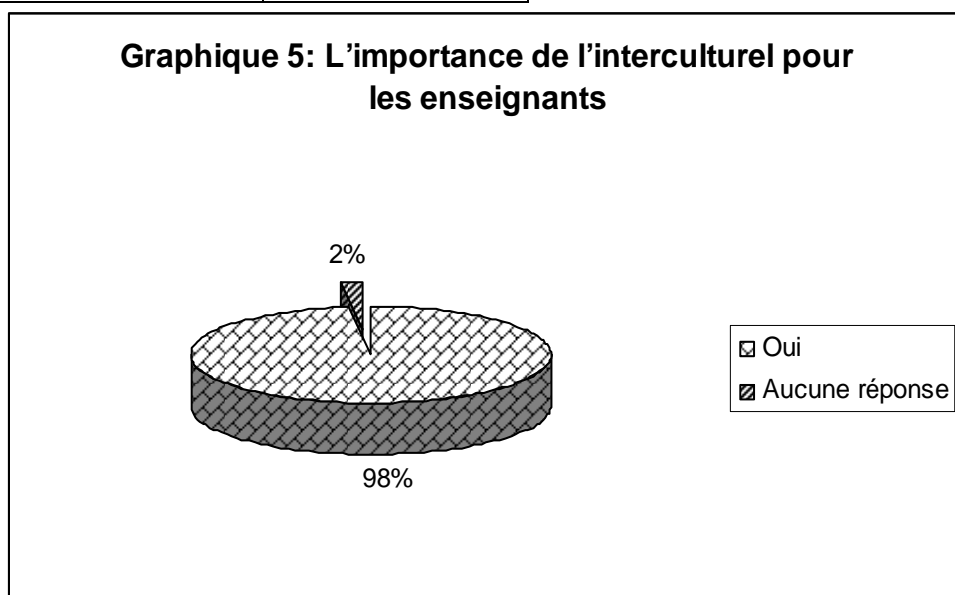
Item 5 : L'interculturel est-il important pour vous ?

Oui Non

Pourquoi ?

Tableau 6 : L'importance de l'interculturel pour les enseignants.

Réponses	Le pourcentage
Oui	98%
Non	00%
Aucune réponse	02%



Dans le cas présent, quatre-vingt-dix-huit pour cent (98 %) des participants à ce questionnaire ont répondu par l'affirmation. Pour ces derniers, « la langue et la culture sont indissociables. Connaître l'autre culture est

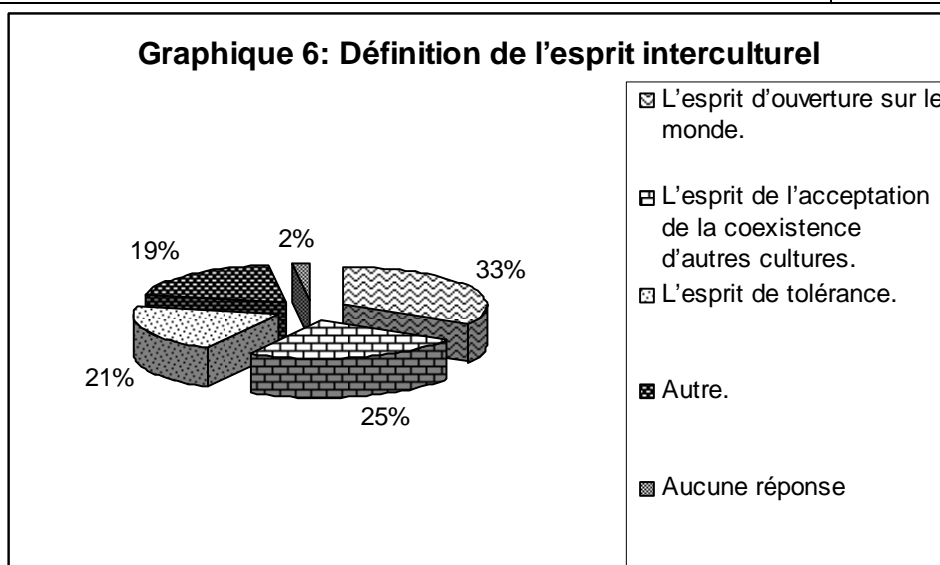
connaître soi ». Les deux pour cent (02 %) restant n'ont pas répondu à cette question.

Item 6 : L'esprit interculturel signifie :

- a- l'esprit d'ouverture sur le monde?
- b- l'esprit de l'acceptation de la coexistence de d'autres cultures?
- c- l'esprit de tolérance?
- d- Autre.

Tableau 7 : Définition de l'esprit interculturel.

Définitions de l'esprit interculturel	Le pourcentage
L'esprit d'ouverture sur le monde.	33 %
L'esprit de l'acceptation de la coexistence de d'autres cultures.	25 %
L'esprit de tolérance.	21 %
Autre.	19 %
Aucune réponse	02 %



Nous pouvons classer les résultats obtenus comme suit :

- A peine plus de tiers des répondants (soit trente-trois pour cent (33 %)) a opté pour la première réponse. La raison évoquée est : « l'ouverture sur le monde comprend les deux concepts des deux réponses qui restent (l'acceptation et la tolérance). L'ouverture sur le monde nécessite un

esprit d'acceptation et de tolérance vis-à-vis d'un monde de plusieurs couleurs culturelles ».

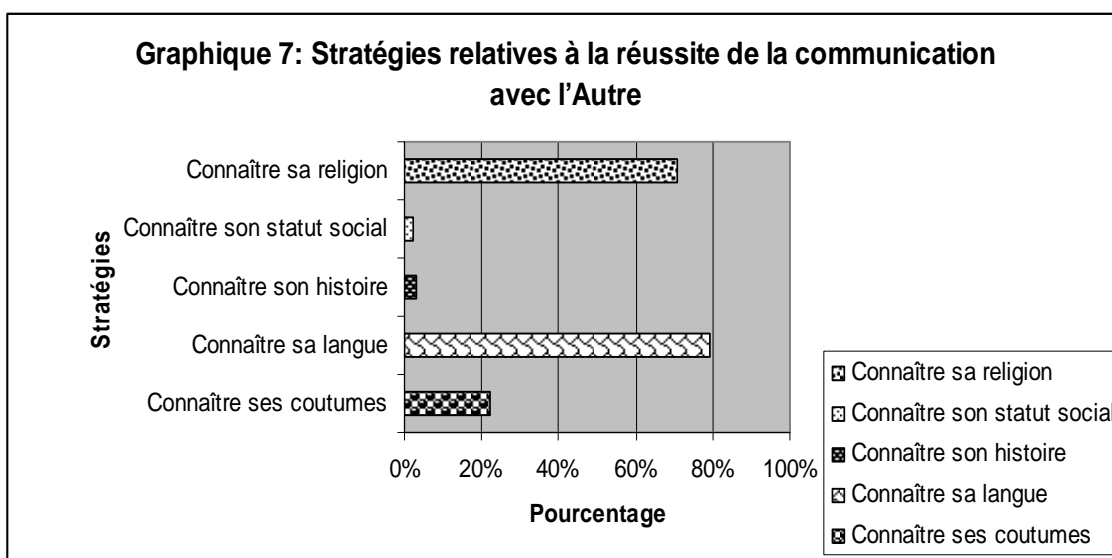
- Le quart des personnes interrogées (soit vingt-cinq pour cent (25 %)) a choisi la seconde définition. Pour ces derniers, « l'esprit interculturel réside dans le degré de l'acceptation de la coexistence de d'autres cultures et de la relativisation de ses jugements stéréotypés ».
- Pour vingt et un pour cent (21 %) de nos interrogés, « l'esprit interculturel est une sorte de tolérance pour la coexistence d'un Autre qui possède ses propres valeurs ».
- Dix-neuf pour cent (19 %) ont donné d'autres définitions telle : « l'esprit interculturel est un esprit d'altérité ».
- Les deux pour cent (02 %) qui restent, n'ont pas répondu à cette question.

Item 7 : Classez les éléments suivants par ordre d'importance pour réussir une rencontre ou une communication avec un étranger.

Connaître ses coutumes
Connaître sa langue
Connaître son histoire
Connaître son statut social
Connaître sa religion

Tableau 8: Stratégies relatives à la réussite de la communication avec l'Autre.

Réponses	Le pourcentage
Connaître ses coutumes	22 %
Connaître sa langue	79 %
Connaître son histoire	03 %
Connaître son statut social	02 %
Connaître sa religion	71 %



Vingt-deux pour cent des interrogés (22 %) estiment que la réussite d'une communication avec un étranger provient de la connaissance de ses coutumes. Soixante-dix-neuf pour cent (79 %) ont choisi la connaissance de sa langue. La connaissance de son histoire est retenue par trois pour cent (03 %) dans l'ensemble des choix contre deux pour cent (02 %) pour la connaissance de son statut social et soixante et onze pour cent (71 %) pour la connaissance de sa religion.

Vu ce qui a été obtenu comme résultat à cet item, nous avons remarqué que d'une part, la grande majorité des enseignants n'ont pas répondu à cette question en classant les réponses proposées. Ils ont essayé le plus souvent de sélectionner deux réponses à la fois en les classifiant dans la même classe d'importance. D'autre part, une proportion significative des enseignants qui ont opté pour « la religion » comme outil important pour une communication interculturelle réussie. Cela se justifie selon les répondants par l'influence de la religion sur le comportement de soi et de l'Autre.

Item 8 : La compétence interculturelle signifie :

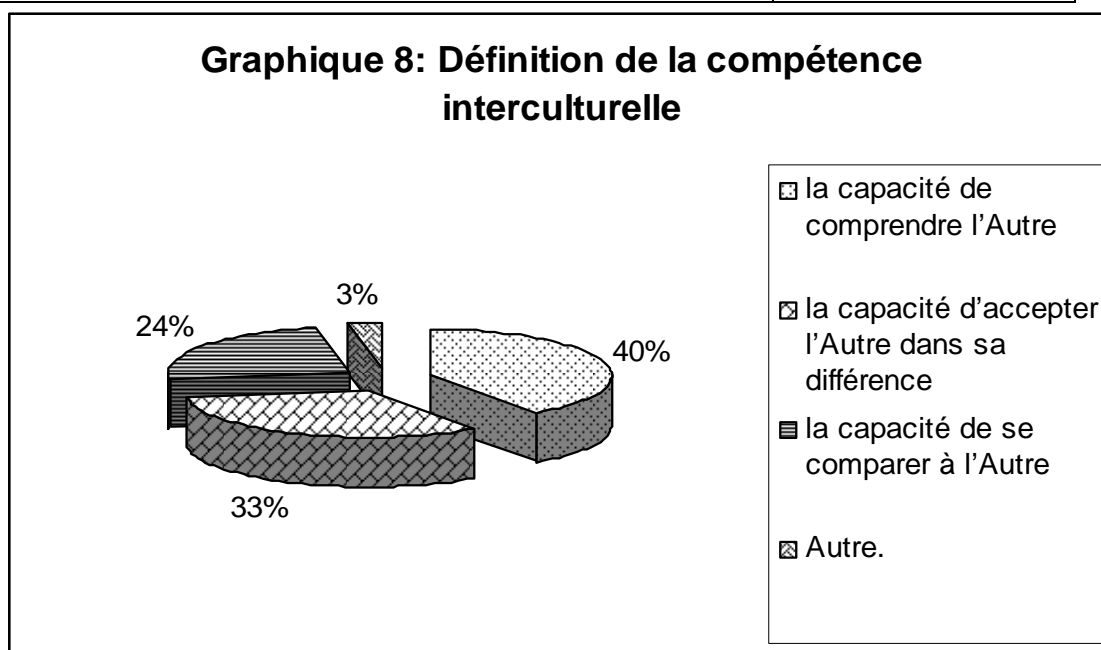
- la capacité de comprendre l'Autre?
- la capacité d'accepter l'Autre dans sa différence?
- la capacité de se comparer à l'Autre?

➤ Autre.

Pourquoi ?

Tableau 9 : Définition de la compétence interculturelle.

Définitions de la compétence interculturelle	Le pourcentage
la capacité de comprendre l'Autre	40 %
la capacité d'accepter l'Autre dans sa différence	33 %
la capacité de se comparer à l'Autre	24 %
Autre.	03 %



Pour cet item, quarante pour cent (40 %) de nos interrogés ont opté pour la première réponse. Les raisons évoquées sont : « comprendre l'Autre est le voir sous l'optique de sa richesse culturelle. Avoir donc une compétence interculturelle est avoir un esprit ouvert sur d'autres cultures ». Trente-trois pour cent (33 %) de nos interrogés ont sélectionné la deuxième réponse. Selon ces répondants, « accepter l'Autre, c'est l'accepter dans sa totalité (que soit sa culture) ». Pour vingt-quatre pour cent (24 %) des participants à ce questionnaire, « la compétence interculturelle est la capacité de se comparer à l'Autre ». Selon

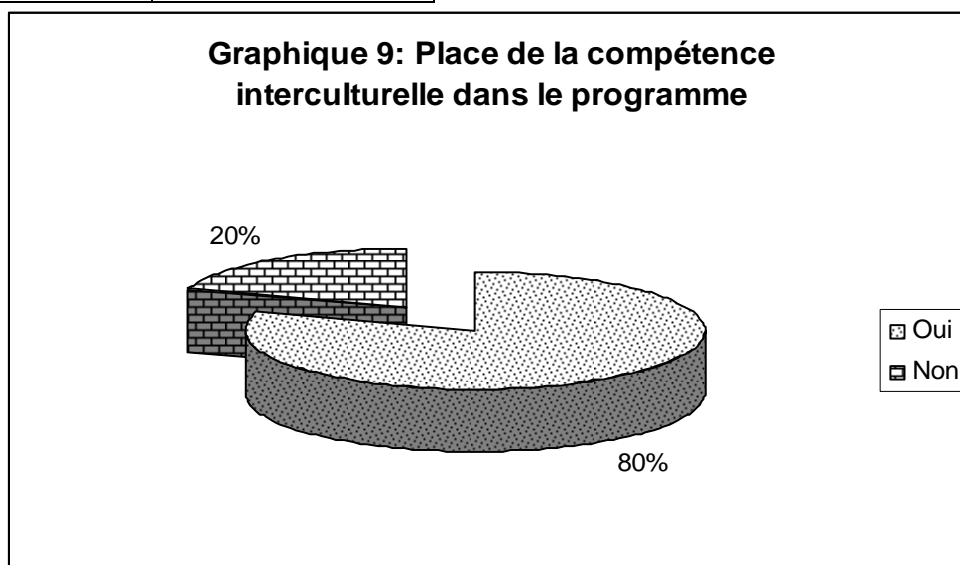
ces derniers, « se comparer à l'Autre est reconnaître l'existence d'un Autre (différent de nous) qui a sa propre culture et sa propre vision du monde ». Les trois pour cent (03 %) qui restent, ont donné une autre définition à la compétence interculturelle. Selon ces interrogés, « la compétence interculturelle est la capacité de reconnaître soi tout en relativisant sa propre vision de l'Autre ».

Item 9 : Pensez-vous que le programme accorde une importance à la compétence interculturelle ?

Oui Non

Tableau 10 : Place de la compétence interculturelle dans le programme.

Réponses	Le pourcentage
Oui	80%
Non	20%



Les résultats nous indiquent que quarante-deux pour cent (42 %) de nos interrogés affirment que le programme (le document officiel destiné au cycle secondaire) accorde une importance à la compétence interculturelle à travers les instructions officielles. Mais selon ces derniers, « la place institutionnelle de cette compétence est discutable au niveau des supports didactiques mis à notre disposition pour l'appréhension de l'interculturel ». Trente-huit pour cent (38 %)

de nos enseignants interrogés rejoignent l'avis des premiers et ils ajoutent : « cette compétence dont vous parlez s'associe inéluctablement à l'enseignement de la langue même, elle figure dans le programme comme finalité de l'enseignement secondaire mais sans être liée aux supports didactiques mis à notre disposition ». Vingt pour cent (20 %) des répondants à cette question affirment que la compétence interculturelle ne figure pas dans le programme. Selon ces répondants ; « le programme destiné aux enseignants du cycle secondaire se fonde essentiellement sur l'apprentissage de la langue comme outil de communication non pas comme véhiculaire d'une culture ».

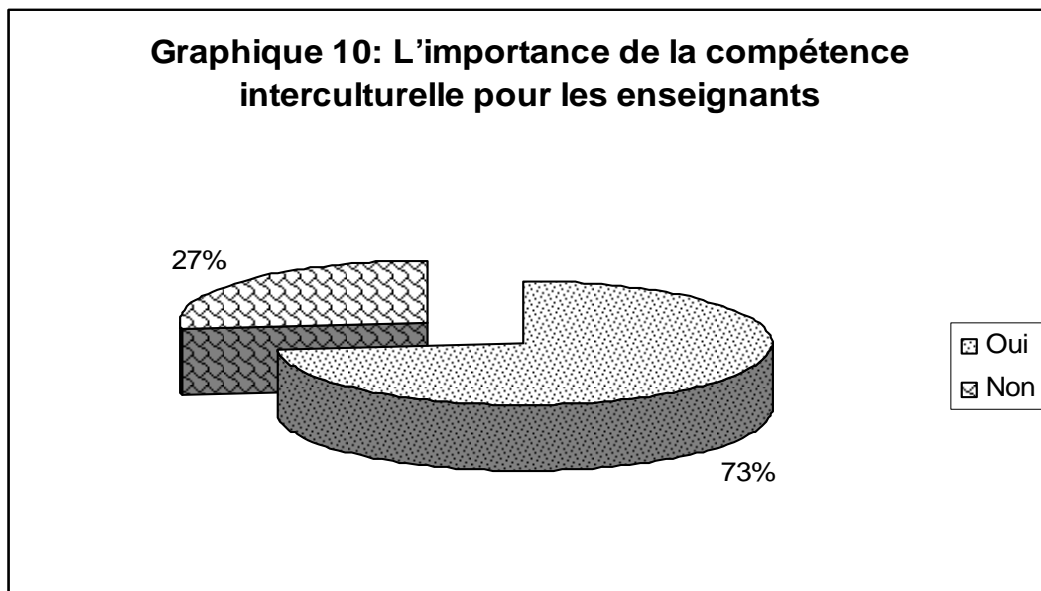
Item 10 : Selon vous, la compétence interculturelle est-elle nécessaire ?

Oui Non

Pourquoi ?

Tableau 11 : L'importance de la compétence interculturelle pour les enseignants.

Réponses	Le pourcentage
Oui	73%
Non	27%



La grande majorité de nos enseignants interrogés (soit soixante-treize pour cent (73 %)) pensent que la compétence interculturelle est nécessaire. Cette dernière est considérée pour ces répondants comme étant « la voie royale qui mène à la tolérance et au discours entre les cultures sans pré-jugement négatif ». Cependant les vingt-sept pour cent (27 %) qui restent, la considère comme secondaire dans la mesure où « le premier objectif de l'apprentissage d'une langue est savoir la parler et l'écrire correctement ».

En croisant ces résultats avec ceux du quatrième item, nous pouvons remarquer qu'il existe un écart de « vingt-cinq pour cent (25%) » entre les deux réponses des deux items. Cela est du, nous semble-t-il, de la manière dont nos interrogés ont compris ces concepts (l'interculturel et la compétence interculturelle). Nous constatons que l'ensemble des enseignants interrogés se déclarent intéressés par ce sujet « l'interculturel et la compétence interculturelle » d'une moyenne de quatre-vingt-cinq pour cent (85 %).

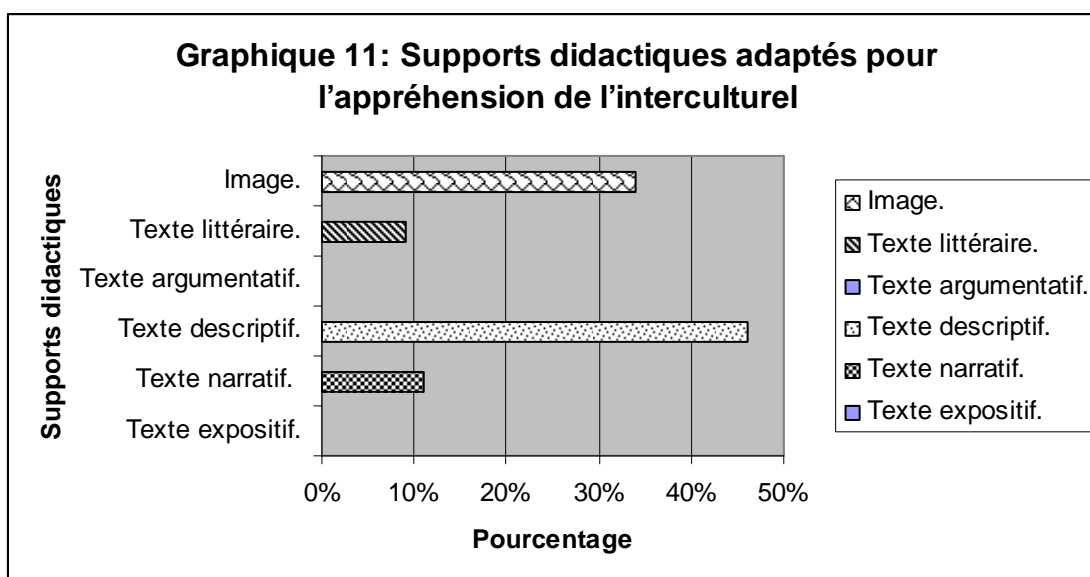
Item 11 : Parmi ces supports didactiques, lequel trouvez-vous le plus adapté pour l'appréhension de l'interculturel et de la compétence interculturelle ?

- | | |
|---|---|
| Texte expositif <input type="checkbox"/> | Texte narratif <input type="checkbox"/> |
| Texte descriptif <input type="checkbox"/> | Texte argumentatif <input type="checkbox"/> |
| Texte littéraire <input type="checkbox"/> | Image <input type="checkbox"/> |

Pourquoi ?

Tableau 12 : Supports didactiques adaptés pour l'appréhension de l'interculturel.

Réponses	Le pourcentage
Texte expositif.	00 %
Texte narratif.	11 %
Texte descriptif.	46 %
Texte argumentatif.	00 %
Texte littéraire.	09 %
Image.	34 %



D'après la lecture de ce graphique, nous pouvons classer les réponses des enseignants interrogés comme suit :

- Quarante-six pour cent (46 %) des enseignants ont opté pour « le texte descriptif ». Selon ces derniers, « le texte descriptif est le plus chargé d'éléments culturels propres à une société donnée ».
- « L'image » est retenue par trente-quatre pour cent (34 %). La raison évoquée est : « on peut faire apparaître les éléments culturels propres à une autre culture à travers le dessin (un portrait d'une personne à titre d'exemple) ».
- « Le texte narratif » comme support didactique privilégié pour l'appréhension de l'interculturel est retenu par onze pour cent (11 %). Selon ces répondants, « on peut trouver la description dans la narration d'une part et on peut raconter une histoire réelle propre à un pays donné d'autre part ».
- Seulement neuf pour cent (09 %) de nos participants qui ont opté pour le texte littéraire. « Le texte littéraire peut regrouper tous les types proposés. Il est une totalité culturelle en soi ».
- Zéro pour cent (00 %) est donné aux deux types textuels (le texte argumentatif et le texte expositif).

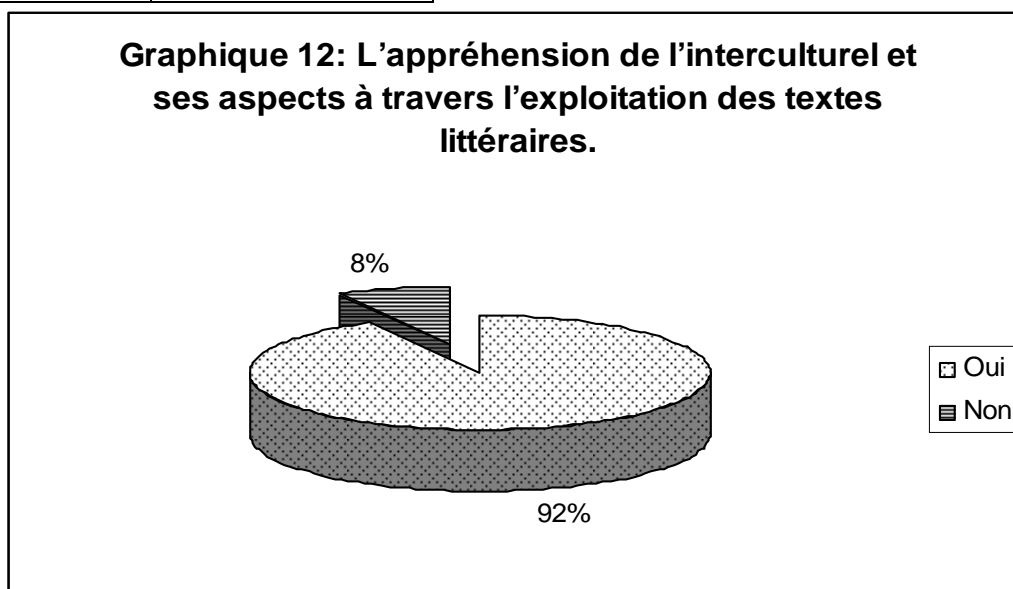
Item 12 : Selon vous, est-il possible d'appréhender l'interculturel et la compétence interculturelle à travers l'exploitation des textes littéraires ?

Oui Non

Pourquoi ?

Tableau 13 : L'appréhension de l'interculturel et ses aspects à travers l'exploitation des textes littéraires.

Réponses	Le pourcentage
Oui	92%
Non	08%



Selon quatre-vingt-deux pour cent (82 %) de nos interrogés, l'interculturel et la compétence interculturelle peuvent être appréhendés à travers l'exploitation des textes littéraires dans la mesure où « la littérature, en général ; est un discours propre à une culture donnée. Elle peut symboliser la société ou même la représenter ». Dix pour cent (10 %) pensent que « l'appréhension de l'interculturel et ses aspect correspond au choix des textes littéraires et à la présence des éléments culturels relatifs à l'autre culture dans le texte choisi ». Pour les huit pour cent (08 %) qui restent, « le texte littéraire ne donne aucun

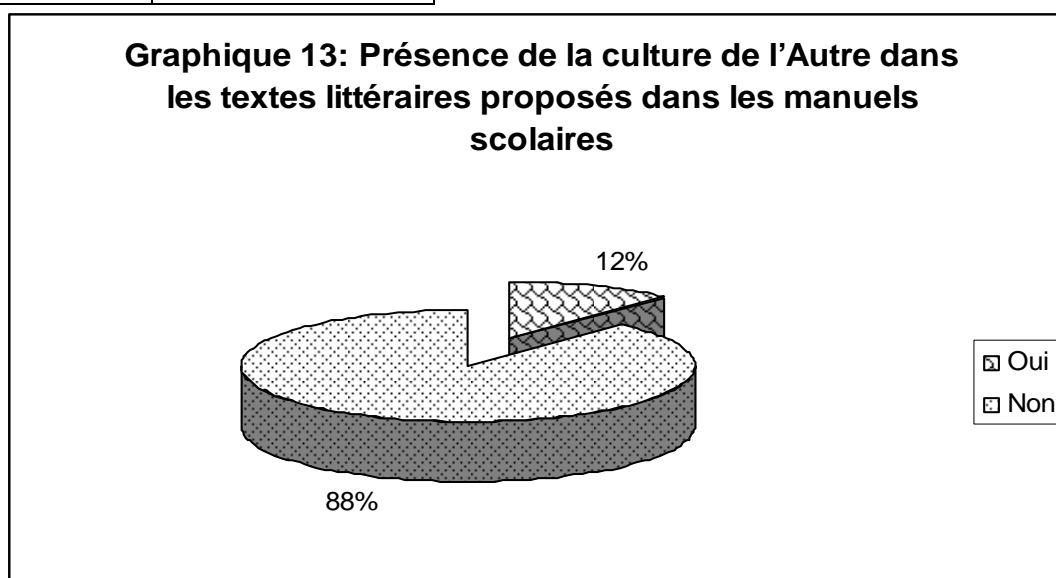
accès à l'interculturel car il est un discours de fiction ». Cette réponse nous semble réductive de la charge sémantique et sémiotique du texte littéraire.

Item 13 : La culture de l'Autre est-elle présente dans les textes littéraires proposés dans les manuels scolaires ?

Oui Non

Tableau 14 : Présence de la culture de l'Autre dans les textes littéraires proposés dans les manuels scolaires.

Réponses	Le pourcentage
Oui	12%
Non	88%



Quatre-vingt-huit pour cent (88 %) de nos enseignants affirment que la culture de l'Autre est peu représentée dans les textes littéraires proposés dans les manuels scolaires contrairement à la culture d'origine des apprenants. Pour ces répondants, « tout système éducatif reflète l'aspiration de la nation et la finalité de tout enseignement est de former les apprenants à la citoyenneté. Cela justifie la forte présence de la culture maternelle (d'origine) dans la grande majorité des textes littéraires proposés dans les manuels scolaires ». Cependant douze pour

nous permet pas l'approfondissement de notre travail sur l'interculturalité ».

- Soixante pour cent (60 %) des enseignants trouvent que « le contenu du programme ne favorise pas l'application de l'approche interculturelle ».
- Sept pour cent (07 %) des participants évoquent d'autres raisons, telles : « les difficultés de choix du corpus et la formation à l'application de l'approche interculturelle ».

1.4 Traitement des données

Le présent questionnaire nous a permis de dégager une problématique horizontale à deux axes, celui de l'intérêt que donnent les enseignants à l'interculturel et celui de l'intégration de cette pratique dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère à travers l'exploitation des textes littéraires.

Vu ce qui a été obtenu comme résultats à ce sondage, nous avons pu tirer les remarques suivantes :

- ❖ Il existe plusieurs définitions de « la culture » et de « l'interculturel » liées à leurs charges sémantiques et à la représentation des enseignants de ces deux concepts.

Le tissu définitoire de ces concepts est plus ou moins explicite. Selon M. Abdallah-Prétceille (citée par T. Bouguerra, 2001, p. 108), « *au cœur de la problématique interculturelle et ce, quel que soit son champ d'actualisation, se situe toute une série paradigmatique de concepts comme culture, identité culturelle, ethnie, race, société, ethnicité...qui entretiennent entre eux des rapports plus ou moins explicites* ».

Comme la base de toute communication est la présence des deux interlocuteurs (émetteur/récepteur), la communication interculturelle se définit aussi par la présence des deux locuteurs culturels (culture

source/culture cible). La nature de relation qu'entretiennent ces deux locuteurs culturels entre eux correspond à la représentation - même des interlocuteurs réels de chacune de ces cultures. Une communication interculturelle doit se baser sur une relativisation de ses propres valeurs par rapport à celles de l'Autre (les valeurs liées à sa vision du monde).

- ❖ La grande majorité des enseignants montrent leur intérêt pour l'interculturel et son intégration en cours de langue malgré l'écart qui existe entre l'importance accordée à ce terme (l'interculturel) et la réalité de classe (*Cf. résultats obtenus*). Pour les enseignants, se former à l'interculturel est devenu une nécessité pour avoir accès à d'autres cultures et à d'autres visions du monde (une ouverture sur la mondialisation).
- ❖ Des difficultés de plusieurs types règnent sur la réalité de classe et luttent contre l'intégration de l'approche interculturelle en cours de langue. Selon nos interrogés, l'interculturel et ses dérivés ne sont que de mots insignifiants. Leur unité épistémique est contingente, leur place institutionnelle est discutable, soit du côté des supports didactiques mis à leur disposition pour l'appréhension et l'application de l'approche interculturelle, soit du côté de leur utilité pédagogique.
- ❖ Comme chacun sait, la langue est le porte parole linguistique de la culture. Apprendre une langue étrangère, c'est entrer dans la zone culturelle d'autrui. Cette interdépendance entre « langue » et « culture » justifie le fort pourcentage des interrogés qui ont opté pour le choix de la langue comme vecteur de la réussite de la communication avec un étranger.
- ❖ Divers supports didactiques peuvent servir à véhiculer un aspect culturel, et le texte littéraire est l'un de ces derniers. Cette création artistique, chargée de plusieurs éléments culturels, qui reflète toute une société, un style de vie ou une culture propre à l'auteur était retenue seulement par neuf pour cent (09 %) des réponses contre le texte descriptif avec un pourcentage de quarante-six pour cent (46%). Certes, le texte

littéraire est formé de la fiction et du réel, mais cette réalité que décrit l'auteur est chargée de toute une mémoire culturelle. « Le pouvoir des mots et de la description » et « le pouvoir de la culture sur l'auteur » sont étroitement liés. La culture n'est pas uniquement ce qu'on voit mais elle est aussi ce qu'on croit, ce qu'on parle et même ce qu'on ressent.

2. Questionnaire destiné aux apprenants

2.1 Population interrogée

Notre population est constituée de 1120 apprenants qui appartiennent à onze lycées à Tiaret. Leur âge est entre 16 et 20 ans. Le taux des réponses recueillies était de 844 réponses (soit 75.36 % de la totalité du questionnaire distribué).

2.2 Présentation du questionnaire

2.2.1 Objectif du questionnaire

Dans le cadre de cette recherche, nous nous attacherons donc à analyser les éventuelles représentations des apprenants au regard de leur connaissance de l'Autre et de ses différences. Pour étudier les représentations des apprenants vis-à-vis de la culture de l'Autre, nous avons choisi de nous appuyer sur les connaissances antérieures qu'ont les apprenants sur la France. Le questionnaire étant un outil efficace et commode pour le recueil d'informations à grande échelle, nous avons décidé d'opter pour celui-ci afin de repérer la connexité des différents éléments relatifs à l'image de France pour les apprenants. Afin que tous les individus de la population parente aient la même possibilité d'être interrogés, la passation du questionnaire a été réalisée à l'aide de l'administration de chaque lycée.

2.2.2 Modalité de construction de questionnaire

Le questionnaire comprenait dix items (*Cf. annexe A*) qui se présentaient sous forme de questions semi-ouvertes ou de questions ouvertes. Ce sondage a été élaboré à l'image d'un questionnaire entrepris par Richard Coulet et Angeles Sanchez (2008 : 109-110).

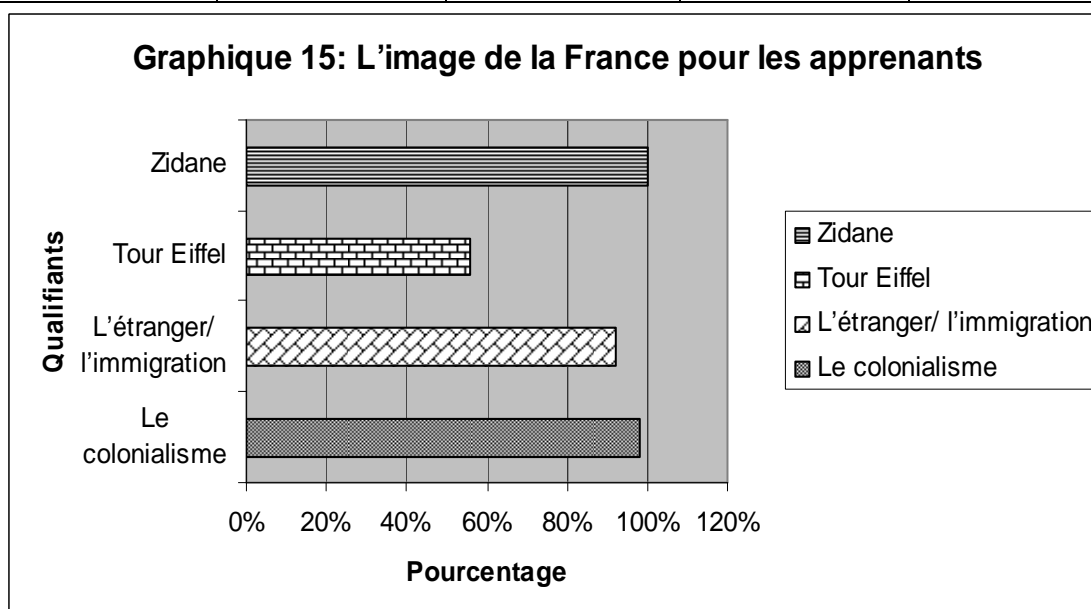
Rappelons que l'objectif de ce questionnaire était de repérer la représentation des apprenants vis-à-vis de la culture de l'Autre (la culture française) tout en nous basant sur leurs connaissances antérieures sur ce noyau central (la France).

2.3 Présentation des résultats du questionnaire

Item 1 : Pour vous, la France est.... ?

Tableau 16 : L'image de la France pour les apprenants.

Réponses	Le colonialisme	L'étranger/ l'immigration	Tour Eiffel	Zidane
Pourcentage	98%	92%	56%	100%



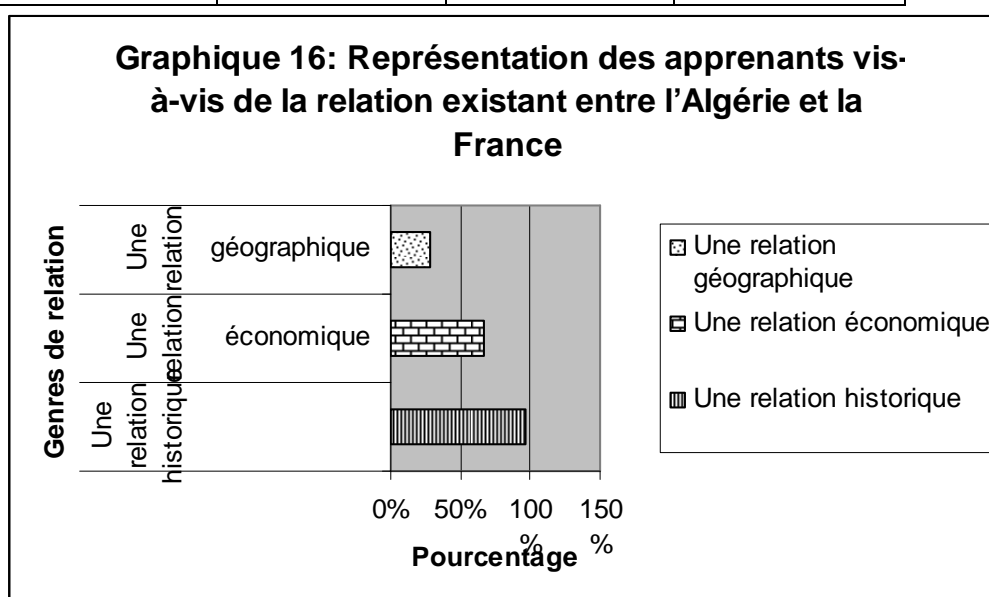
Dans le cas présent, les résultats indiquent que cent pour cent (100 %) des répondants ont choisi le joueur « Zidane » comme représentant de la France (notamment de l'équipe de France). Quatre-vingt-dix-huit pour cent (98 %) de nos interrogés ont opté pour le colonialisme comme image de la France (un recours à l'histoire nationale du pays). Pour quatre-vingt-douze pour cent (92 %) des apprenants, la France est le lieu privilégié de l'immigration des algériens. Cinquante-six pour cent (56 %) des participants trouvent que la Tour Eiffel est

représentative de la France comme d'autres monuments qui symbolisent d'autres pays telle « le monument de liberté » qui symbolise les Etats-Unis.

Item 2 : Selon vous, la relation entre l'Algérie et la France est ... ?»

Tableau 17 : Représentation des apprenants vis-à-vis de la relation existant entre l'Algérie et la France.

Réponses	Une relation historique	Une relation économique	Une relation géographique
Pourcentage	96 %	67 %	28 %



Le rapport historique entre les deux pays est retenu par quatre-vingt-seize pour cent (96 %) des réponses recueillies. Soixante-sept pour cent (67 %) des répondants ont opté pour la relation économique entre les deux pays. Seulement vingt-huit pour cent (28 %) de nos interrogés ont retenu la relation géographique.

Le faible pourcentage des apprenants (28 %) qui ont opté pour la relation géographique signifie, nous semble-t-il, que les élèves n'arrivent pas à se situer géographiquement par rapport au monde. Celui-ci ouvre une nouvelle perspective pour l'interculturel non seulement comme une approche textuelle ou

une vision de l'Autre mais plutôt comme une situation par rapport au monde dans sa totalité complexe.

Item 3 : Aimeriez-vous :

Aller en France

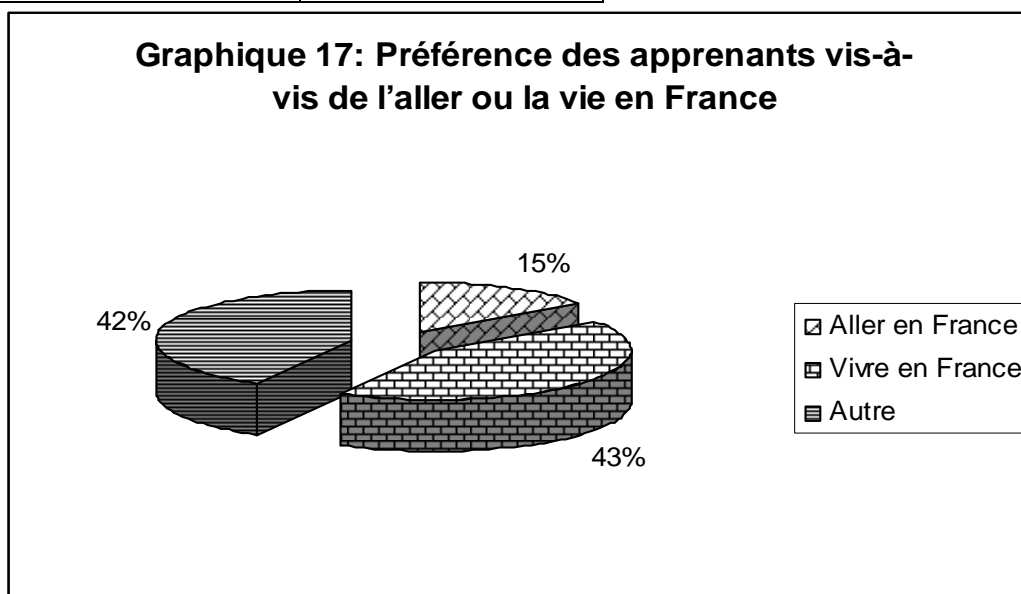
Vivre en France ?

Autre.

Pourquoi ?

Tableau 18 : Préférence des apprenants vis-à-vis de l'aller ou la vie en France.

Réponses	Le pourcentage
Aller en France	15%
Vivre en France	43%
Autre	42%



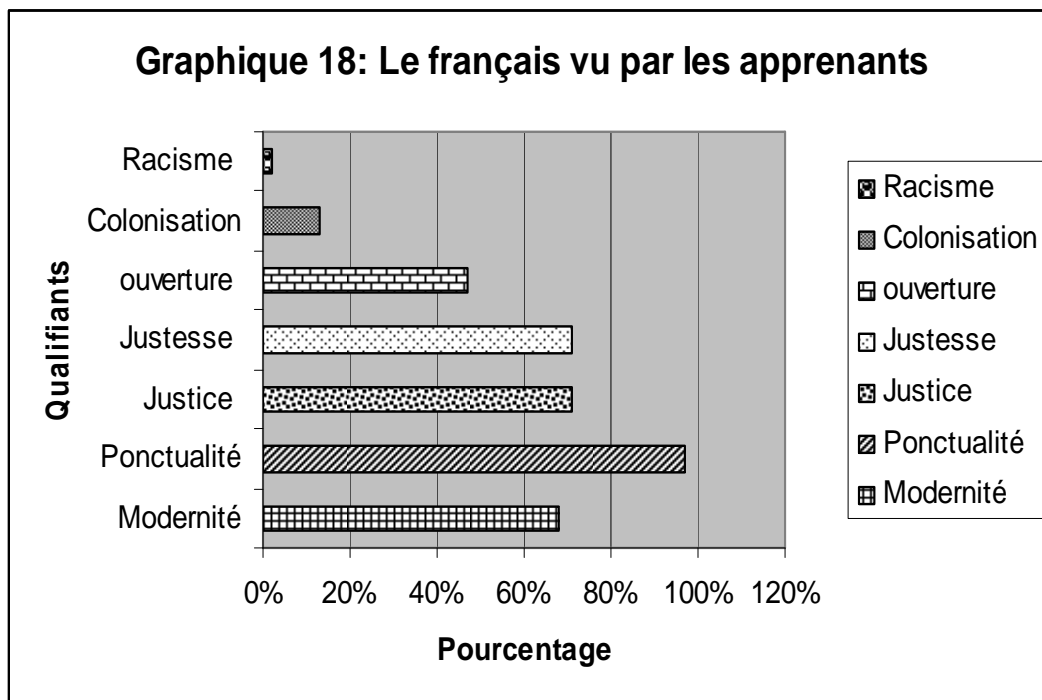
Pour cet item, quarante-trois pour cent (43 %) des répondants ont opté pour la deuxième réponse « vivre en France ». Divers arguments ont été évoqués : « construire mon avenir, vivre ma jeunesse, voir le monde ». La première réponse est retenue par quinze pour cent (15 %) des apprenants. Pour ces derniers, « aller en France c'est aller pour un objectif à atteindre tels : étudier, aller comme touriste, connaître d'autres cultures,... ». Les quarante-deux pour

cent (42 %) qui restent ont opté pour aller vivre dans d'autres pays tels : l'Allemagne, Canada, etc.

Item 4 : Citez quatre adjectifs pour qualifier un français.

Tableau 19 : Le français vu par les apprenants.

Réponses	Modernité	Ponctualité	Justice	Justesse	ouverture	Colonisation	Racisme
Pourcentage	68 %	97 %	71 %	71 %	47 %	13 %	02 %



Nous pouvons classer les résultats récurrents comme suit :

- Soixante-huit pour cent (68 %) de nos interrogés ont qualifié le français par « la modernité ».
- Quatre-vingt-dix-sept pour cent (97 %) des participants ont cité l'adjectif « ponctuel » pour qualifier un français.
- Soixante et onze pour cent (71 %) l'ont qualifié par « la justice et la justesse ».

- Le qualificatif « ouvert » est cité dans quarante-sept pour cent (47 %) des réponses recueillies.
- Treize pour cent (13 %) des répondants le considère comme « colonisateur ».
- Deux pour cent (02 %) de nos répondants l'ont qualifié du « racisme ».

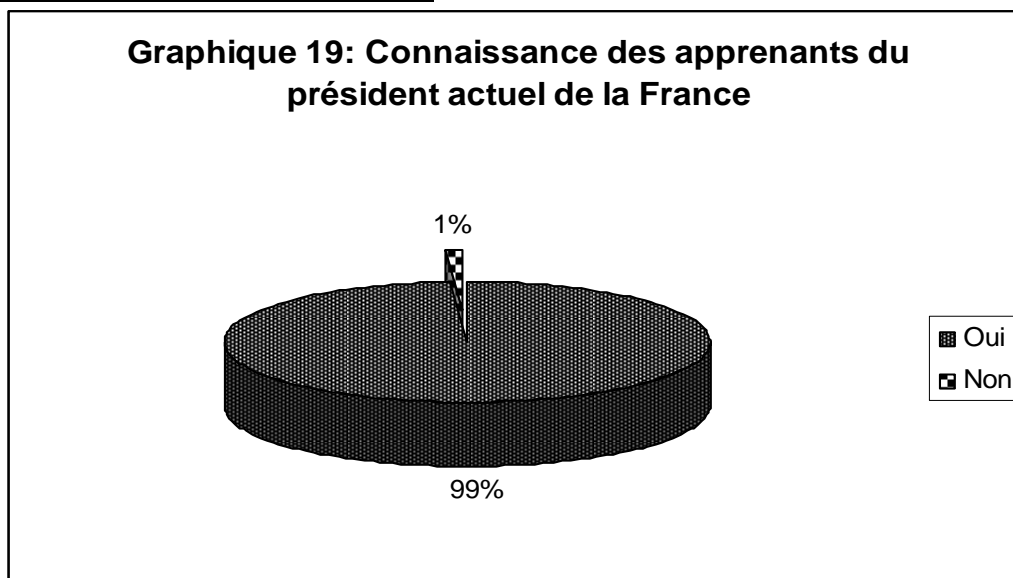
Item 5 : Connaissez-vous le nom président actuel de la France ?

Oui Non

Si oui, quel est son nom ?

Tableau 20 : Connaissance des apprenants du président actuel de la France.

Réponses	Le pourcentage
Oui	99%
Non	01%



Cent pour cent (100 %) de nos interrogés ont répondu par l'affirmation.

Quatre-vingt-dix-neuf pour cent (99 %) des répondants sont arrivés à reconnaître le nom du président de la France contre un pour cent (01 %) a opté pour le nom de « Jack Chirac » comme le président actuel de la France ».

Item 6 : Connaissez-vous des auteurs français ?

Oui Non

Si oui, citez-en quelques-uns.

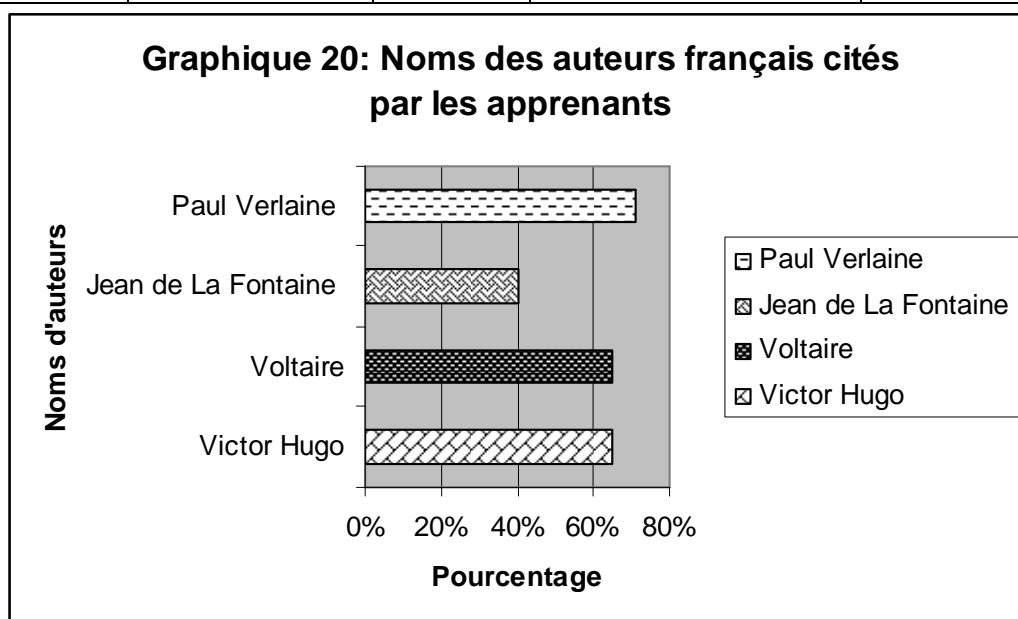
Tableau 21 : Connaissance des apprenants des auteurs français.

Réponses	Le pourcentage
Oui	100%
Non	00%

Les résultats nous indiquent que la totalité des répondants a répondu par l'affirmation (soit cent pour cent des répondants (100 %)). Nous avons remarqué que personne n'a dépassé le nombre quatre des auteurs cités.

Tableau 22 : Noms des auteurs français cités par les apprenants.

Réponses	Victor Hugo	Voltaire	Jean de La Fontaine	Paul Verlaine
Pourcentage	65 %	65 %	40 %	71 %



Les résultats nous indiquent que la totalité des répondants a répondu par l'affirmation (soit cent pour cent des répondants (100 %)). Nous avons remarqué que personne n'a dépassé le nombre quatre des auteurs cités.

Victor Hugo et Voltaire ont été cités par soixante-cinq pour cent (65 %) des répondants contre quarante pour cent (40 %) pour Jean de la Fontaine et trente et un pour cent (31 %) pour Paul Verlaine.

Item 7 : Connaissez-vous des chanteurs francophones ?

Oui Non

Si oui, citez-en quelques uns.

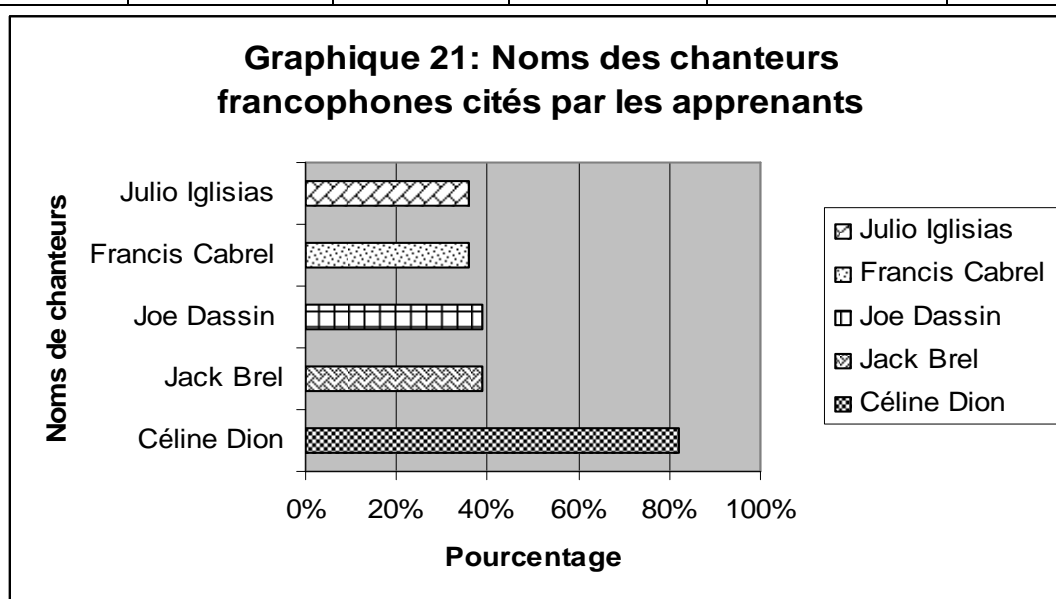
Tableau 23 : Connaissance des apprenants des chanteurs francophones.

Réponses	Le pourcentage
Oui	100%
Non	00%

Dans le cas présent, cent pour cent (100 %) de nos interrogés ont répondu par l'affirmation.

Tableau 24 : Noms des chanteurs francophones cités par les apprenants.

Réponses	Céline Dion	Jack Brel	Joe Dassin	Francis Cabrel	Julio Iglisias
Pourcentage	82 %	39 %	39 %	36 %	36 %



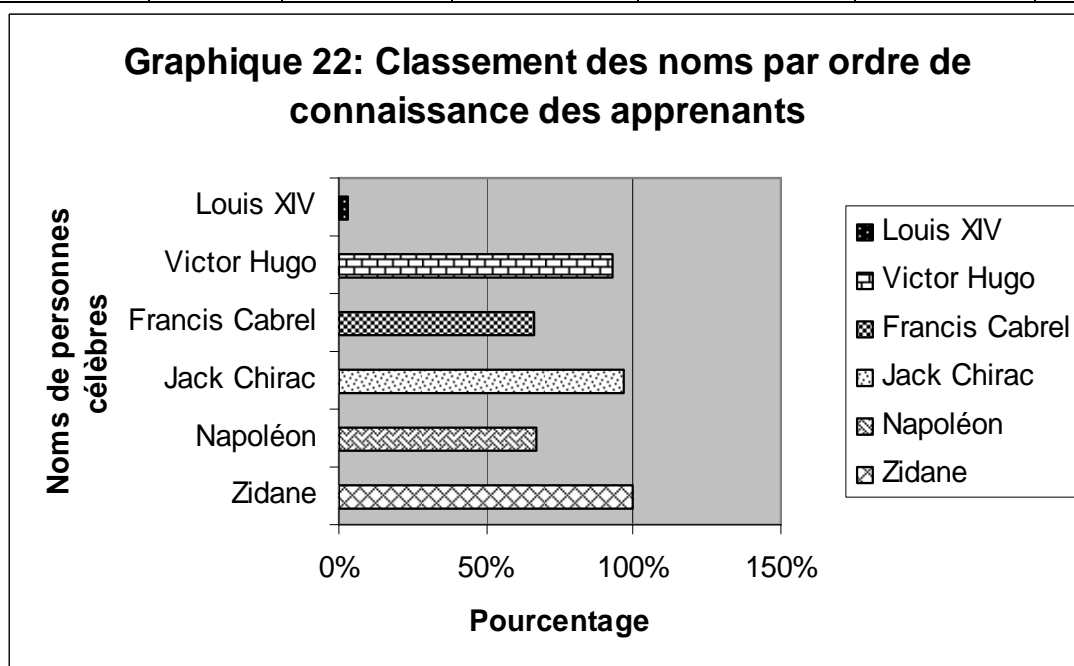
Nous avons classé les réponses recueillies comme suit :

- Quatre-vingt-deux pour cent (82 %) des répondants ont cité la chanteuse « Céline Dion ».
- Trente neuf pour cent (39 %) de nos interrogés ont opté pour Jack Brel et Joe Dassin contre trente-six pour cent (36 %) pour Francis Cabrel et Julio Iglisias.

Item 8 : Classez ces noms propres par ordre de connaissance: Napoléon, Jack Chirac, Zidane, Francis Cabrel, Victor Hugo, Louis XIV.

Tableau 25 : Classement des noms de personnes célèbres par ordre de connaissance des apprenants.

Réponses	Zidane	Napoléon	Jack Chirac	Francis Cabrel	Victor Hugo	Louis XIV
Pourcentage	100 %	67 %	97 %	66 %	93 %	03 %



Pour cet item, nous pouvons présenter les résultats obtenus comme suit :

- Zidane, le grand joueur français était le grand lauréat du sondage. Il est choisi par cent pour cent (100%).
- Napoléon est retenu par soixante-sept pour cent (67 %) de nos interrogés.

- Un autre homme politique, contemporain celui-ci, choisi par quatre-vingt-dix-sept pour cent des interrogés (97 %), est Jack Chirac.
- Le chanteur Francis Cabrel est sélectionné par soixante-six pour cent (66 %) dans l'ensemble des réponses recueillies.
- Quatre-vingt-treize pour cent (93 %) de nos participants ont opté pour le choix de « Victor Hugo » comme littérateur, reconnu par son chef d'œuvre « les misérables ».
- Louis XIV, le roi soleil, arrive au dernier rang ; d'un pourcentage de trois pour cent (03 %) des réponses recueillies. Ce roi, nous semble-t-il oublié par la nouvelle génération.

Les réponses recueillies signifient que les élèves interrogés ont en partie des connaissances concrètes de la culture française.

Item 9 : Existe-t-il un festival de cinéma en France ?

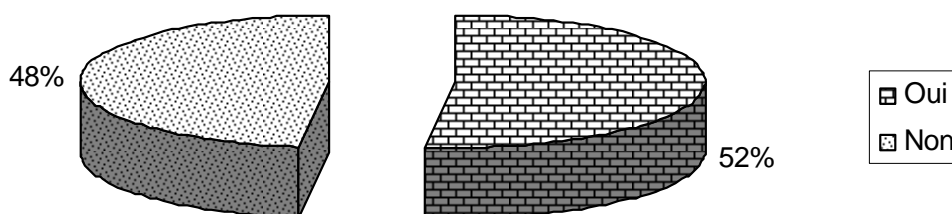
Oui Non

Si oui, dans quelle région le situez-vous ?

Tableau 26 : Connaissance des apprenants d'un festival de cinéma en France.

Réponses	Le pourcentage
Oui	52 %
Non	48 %

Graphique 23: Connaissance des apprenants d'un festival de cinéma en France



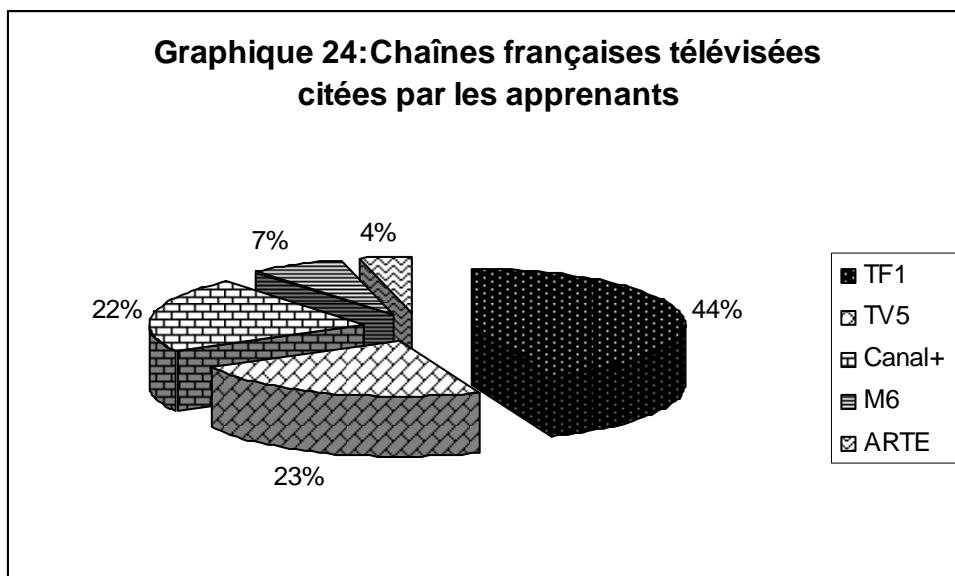
Cinquante-deux pour cent (52 %) des apprenants ont affirmé la connaissance d'un festival de cinéma en France (festival de Caen). Seulement onze pour cent (11 %) d'entre eux ont réussi à le situer. Pour les quarante et un pour cent (41 %) de ces répondants, personne n'est arrivé à le situer. Ils prennent le nom « Caen » comme nom du festival et non pas comme nom de la ville où se déroule ce dernier.

Les quarante-huit pour cent (48 %) qui restent, ne le connaissent pas.

Item 10 : Comment s'appelle la chaîne de télévision française diffusée par satellite ?

Tableau 27 : Chaînes françaises télévisées citées par les apprenants.

Réponses	TF1	TV5	Canal+	M6	ARTE
Pourcentage	44 %	23 %	22 %	07 %	04 %



Dans le cas présent, diverses chaînes françaises de télévision ont été proposées par nos apprenants interrogés.

Quarante-quatre pour cent (44 %) de nos répondants ont opté pour la chaîne française télévisée (TF1). Cependant, vingt-trois pour cent (23 %) des participants ont choisi la chaîne française (TV5). Vingt-deux pour cent (22 %) de nos interrogés ont sélectionné la chaîne française (Canal+) contre sept pour cent (07 %) pour (M6) et quatre pour cent (04 %) pour la chaîne française (Arte « la chaîne franco-allemande »).

2.4. Traitement des données

Notre questionnaire avait comme objectif de repérer les représentations des apprenants vis-à-vis de la culture de l'Autre (la culture française) tout en nous basant sur les connaissances antérieures qu'ont les apprenants de cette culture. Nous avons pu relever les points suivants :

- ❖ Le recours à l'histoire nationale du pays ancrée dans l'esprit des apprenants justifie le fort pourcentage des répondants qui ont opté pour « le colonialisme » comme image de la France (soit quatre-vingt-dix-huit pour cent (98%)). L'exclusion des préjugés et des stéréotypes négatifs est la base de toute communication interculturelle réussie. L'évitement de

toute sorte de « *clichés* » (Condat, 2008) et d'hierarchisation des cultures (supériorité de soi par rapport à l'Autre) constitue le socle de tout discours interculturel, fondé sur le respect de l'Autre et de ses particularités. Selon M. De Carlo (1998 :7), apprendre une langue étrangère est « *entrer dans un monde inconnu, s'ouvrir à d'autres mentalités, mettre en question la naturalité et l'universalité de nos propres systèmes d'interprétation de la réalité* ».

- ❖ Savoir se situer géographiquement dans le monde est lié au savoir situer sa propre culture par rapport à d'autres cultures. Il nous semble que la situation géographique d'un pays a un effet sur le mode de vie d'un peuple et sur ses habitudes (en guise d'exemple, l'habillement d'un peuple est lié à la fois à ses traditions et à sa localisation géographique (à savoir le climat du pays)). Le premier pas vers une communication interculturelle réussie relèverait, nous semble-t-il, du degré de la connaissance de soi dans sa totalité.
- ❖ Une connaissance concrète et contemporaine des noms des personnes relatifs à l'histoire de France justifie le faible pourcentage accordé à Louis XIV (seulement trois pour cent (03%) qui sont arrivés à reconnaître Louis XIV).
- ❖ Les auteurs, les chanteurs et tout créateur d'un monde artistique sont, nous semble-t-il, les meilleurs serviteurs de la culture. Vu l'intérêt qu'accordent nos jeunes apprenants à ces genres de création, nos questions posées visaient en premier lieu le suivi des apprenants de cette partie qui représente la culture (les auteurs et les chanteurs) et en deuxième lieu leur connaissance de ses noms.

Les résultats obtenus montrent que nos interrogés ont plus ou moins d'intérêt à la connaissance des chanteurs que celle des auteurs. Cela traduit l'image de la lecture chez nos apprenants qui ont longtemps abandonné cette pratique.

La question de l'ouverture sur le monde est un véritable travail sur les représentations aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. Une tentative de préparer les élèves à cette nouvelle approche textuelle constitue un repère pédagogique par rapport aux textes choisis et aux méthodes explicatives employées pour didactiser un tel texte littéraire.

Ce chapitre nous a permis de bien cerner le cadre de notre recherche et de savoir à quel niveau les élèves et les enseignants sont intéressés par cette approche. Les résultats obtenus montrent le besoin des élèves d'une communication valorisée avec l'autre culture sans jugement négatif.

Chapitre V

**Le texte littéraire : Quel
enseignement ?**

Afin de mieux cerner notre cadre de recherche pour une éventuelle proposition didactique, une phase d'observation des séances dans lesquelles le texte littéraire est exploité est d'une grande importance. Dans le présent chapitre, nous décrivons la pré-enquête menée et analyserons la démarche explicative employée par les enseignants

1. L'exploitation du texte littéraire

1.1 Le dispositif de recherche

1.1.1 La pré-enquête

1.1.1.1 Phase d'observation

Le recours à l'observation directe, qui est définie par Paul N'DA (2002 : 39) comme « *une observation où le chercheur est présent sur le terrain. A partir d'une grille d'observation, il note, décrit les comportements des acteurs au moment où ils se produisent, tels que les conduites des élèves et des enseignants en classe. L'observation consiste donc à regarder se dérouler sur une période de temps donnée des comportements ou des événements.* », s'est fait d'une part du besoin d'analyser les stratégies explicatives relatives à l'exploitation des textes (à savoir le texte expositif et le texte littéraire) en classe de langues et de la nécessité de discerner les difficultés rencontrées par les apprenants lors des cours de compréhension de l'écrit d'autre part.

1.1.1.2 Contextes et objets d'observation

a. Le contexte de l'observation

Notre observation s'est déroulée au sein du lycée de l'Emir Abdelkader (Tiaret). Cet établissement inauguré dans les années quatre-vingt-dix comprend dix-huit secondes (toutes filières confondues).

b. Population cible

Cette observation vise les classes de terminal de ce même lycée (trois secondes) prises en charge par trois enseignants.

Comme notre recherche se focalise sur l'enseignement du texte littéraire, nous avons analysé le déroulement de deux séances pendant lesquelles ces supports textuels (le texte expositif / le texte littéraire) ont été exploités. Il s'agit essentiellement de séances de compréhension de l'écrit.

Les observations ont été effectuées d'une manière orientée par le champ de notre recherche et la problématique précédemment établie. Notre attention s'est portée sur la ou les méthodes explicatives prônées par les enseignants.

1.1.1.3 Grille d'observation

Notre confection d'une grille d'observation en relève de l'ensemble de modèles proposés par Hainaut. Elle se subdivise en deux catégories présentées comme suit :

Tableau 1 : Du côté de l'enseignant :

N°	Niveaux d'observation	Oui	Non
1	L'enseignant a-t-il fait apparaître le(s) objectif(s) assignés à l'activité aux apprenants?		
2	L'enseignant a-t-il fait appel au quotidien des apprenants avant d'appréhender le texte ?		
3	L'enseignant a-t-il posé des questions sur le para-texte ?		
4	L'enseignant a-t-il fait la lecture magistrale du texte ?		
5	L'enseignant a-t-il expliqué les mots « difficiles » du texte ?		
6	L'enseignant aborde-t-il le thème de l'interculturalité en exploitant le texte ?		
7	L'enseignant suit-il une méthode explicative structurée dans la conduite de l'activité ?		
8	L'enseignant perçoit-il une gradation progressive des niveaux		

	taxonomiques des questions de l'activité ?		
9	Les questions posées par l'enseignant sont-elles comprises par les apprenants ?		
10	L'enseignant reformule-t-il ses questions ?		
11	L'enseignant a-t-il fait travailler les élèves en groupes ?		
12	L'enseignant a-t-il donné l'initiative aux élèves ?		
13	L'enseignant a-t-il impliqué les élèves dans l'analyse du texte ?		

Tableau 2 : Du coté des apprenants

N°	Niveaux d'observation	Oui	Non
1	Le texte a-t-il suscité l'intérêt des apprenants ?		
2	La participation des élèves a-t-elle été significative ?		
3	Les élèves posent-ils des questions à l'enseignant ?		
4	Les élèves demandent-ils l'explication des mots difficiles ?		
5	Les élèves demandent-ils la reformulation des questions posées par l'enseignant ?		
6	Y a-t-il une interaction verbale entre les apprenants ?		
7	Les élèves arrivent-ils à comprendre le texte (voire même l'idée générale du texte) ?		
8	Les élèves prennent-ils note quant à l'explication de l'enseignant ?		

A cette grille, nous y avons ajouté la suivante :

Tableau 3: L'interaction verbale

Les enseignants	Taux de parole	Le nombre de reformulations	Le degré d'étayage	Participation des élèves
Enseignant A				
Enseignant B				
Enseignant C				

Tableau 4: Enseignement du texte littéraire / Du côté de l'enseignant

N°	Niveaux d'observation	Classe A		Classe B		Classe C	
		Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
1	L'enseignant a-t-il fait apparaître le(s) objectif(s) assignés à l'activité aux apprenants?		X		X		X
2	L'enseignant a-t-il fait appel au quotidien des apprenants avant d'appréhender le texte ?		X		X		X
3	L'enseignant a-t-il posé des questions sur le para-texte ?	X		X		X	
4	L'enseignant a-t-il fait la lecture magistrale du texte ?	X		X		X	
5	L'enseignant a-t-il expliqué les mots « difficiles » du texte ?	X			X	X	
6	L'enseignant aborde-t-il le thème de l'interculturalité en exploitant le texte ?		X		X		X
7	L'enseignant suit-il une méthode explicative structurée dans la conduite de l'activité ?	X			X		X
8	L'enseignant perçoit-il une gradation progressive des niveaux taxonomiques des questions de l'activité ?	X			X		X
9	Les questions posées par l'enseignant sont-elles comprises par les apprenants ?	X			X		X
10	L'enseignant reformule-t-il ses questions ?	X		X		X	
11	L'enseignant a-t-il fait travailler les élèves en groupes ?		X		X		X
12	L'enseignant a-t-il donné l'initiative aux élèves ?		X		X		X
13	L'enseignant a-t-il impliqué les élèves dans l'analyse du texte ?		X		X		X

Tableau 5 : Enseignement du texte littéraire / Du côté des apprenants

N°	Niveaux d'observation	Classe A		Classe B		Classe C	
		Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
1	Le texte a-t-il suscité l'intérêt des apprenants ?		X	X			X
2	La participation des élèves a-t-elle été significative ?		X		X		X
3	Les élèves posent-ils des questions à l'enseignant ?	X		X			X
4	Les élèves demandent-ils l'explication des mots difficiles ?	X		X		X	
5	Les élèves demandent-ils la reformulation des questions posées par l'enseignant ?		X	X		X	
6	Y a-t-il une interaction verbale entre les apprenants ?		X		X	X	
7	Les élèves arrivent-ils à comprendre le texte (voire même l'idée générale du texte) ?		X	X			X
8	Les élèves prennent-ils note quant à l'explication de l'enseignant ?		X		X		X

1.1.1.4 Les données recueillies

Le recensement figuré dans le tableau ci-dessous évalue la participation des élèves et le degré d'étayage des trois enseignants dans l'activité de "compréhension de l'écrit" (d'un texte littéraire).

Tableau 6 : Stratégies d'enseignement du texte littéraire et interaction verbale

Les enseignants	Taux de parole	Le nombre de reformulations	Le degré d'étayage	Participation des élèves
Enseignant A	81 %	12	37 %	19 %
Enseignant B	84 %	16	47 %	16 %
Enseignant C	87 %	17	22 %	13 %

A première vue de cette répartition quantitative, nous pouvons dire que:

- Le taux de parole des enseignants varie (81 % et 87 %) contre un faible pourcentage de la participation des élèves (13 % à 19 %). Ainsi, le degré d'étayage des enseignants varie entre (22 % et 47 %). Il nous semble que le décalage quantitatif qui existe entre ces deux proportions renvoie à l'approche explicative et à la nature du texte étudié.
- Avant d'analyser le tableau précédent, il nous semble nécessaire de croiser les résultats cités en haut avec d'autres, obtenus (avec les mêmes enseignants) lors de l'exploitation d'un texte expositif. Les tableaux ci-dessous mettent en lumière la participation des élèves et le degré d'étayage des enseignants:

Tableau 7 : Enseignement du texte expositif / Du côté de l'enseignant

N°	Niveaux d'observation	Classe A		Classe B		Classe C	
		Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
1	L'enseignant a-t-il fait apparaître le(s) objectif(s) assignés à l'activité aux apprenants?		X		X		X
2	L'enseignant a-t-il fait appel au quotidien des apprenants avant d'appréhender le texte ?	X			X	X	
3	L'enseignant a-t-il posé des questions sur le para-texte ?	X		X	X	X	
4	L'enseignant a-t-il fait la lecture magistrale du texte ?	X		X		X	
5	L'enseignant a-t-il expliqué les mots « difficiles » du texte ?	X			X	X	
6	L'enseignant suit-il une méthode explicative structurée dans la conduite de l'activité ?	X		X			X
7	L'enseignant perçoit-il une gradation progressive des niveaux taxonomiques des questions de l'activité ?	X		X			X
8	Les questions posées par l'enseignant sont-elles comprises par les apprenants ?	X			X	X	
9	L'enseignant reformule-t-il ses questions ?	X		X		X	
10	L'enseignant a-t-il fait travailler les élèves en groupes ?		X		X		X
11	L'enseignant a-t-il donné l'initiative aux élèves ?		X		X		X
12	L'enseignant a-t-il impliqué les élèves dans l'analyse du texte ?	X			X	X	

Tableau 8 : Enseignement du texte expositif / Du côté des apprenants

N°	Niveaux d'observation	Classe A		Classe B		Classe C	
		Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
1	Le texte a-t-il suscité l'intérêt des apprenants ?	X		X		X	
2	La participation des élèves a-t-elle été significative ?	X		X		X	
3	Les élèves posent-ils des questions à l'enseignant ?		X	X			X
4	Les élèves demandent-ils l'explication des mots difficiles ?	X		X		X	
5	Les élèves demandent-ils la reformulation des questions posées par l'enseignant ?	X			X		X
6	Y a-t-il une interaction verbale entre les apprenants ?	X			X	X	
7	Les élèves arrivent-ils à comprendre le texte (voire même l'idée générale du texte) ?	X		X		X	
8	Les élèves prennent-ils note quant à l'explication de l'enseignant ?		X	X			X

Tableau 9 : Stratégies d'enseignement du texte expositif et interaction verbale

Les enseignants	Taux de parole	Le nombre de reformulations	Le degré d'étayage	Participation des élèves
Enseignant A	49 %	07	13 %	51 %
Enseignant B	52 %	11	19 %	48 %
Enseignant C	56 %	07	28 %	44 %

Pour ce deuxième tableau, nous pouvons dire que:

- Le taux de parole des enseignants, avec sa proportion globale, varie entre (49 % et 56 %) contre une proportion considérable relative à la participation des élèves (44 % à 51 %). Le degré d'étayage des enseignants se compte moins considérable que le résultat précédent (13 % à 28 %).
- Pour synthétiser, il importe donc de dire que la participation des élèves augmente d'un rythme impressionnant. De ce fait, une question demeure importante: pourquoi cette augmentation d'ordre quantitatif ? Cette question nous incite à remettre en question l'approche explicative utilisée et la nature du texte étudié (voire même le contrat didactique).

1.1.1.5 Analyse des résultats

a. Explication des textes

Sur le plan de la méthode explicative employée par les enseignants, nous avons remarqué qu'ils ne cessent de réutiliser les expressions formant l'unité du texte exploité et celles des leçons préliminaires. Cette stratégie d'enseignement des textes littéraires se fonde essentiellement sur les connaissances antérieures des apprenants (le déjà lu) et le contenu du texte enseigné. Il s'agit d'un enseignement *concentrique* qui s'avère, nous semble-t-il, indispensable dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Cependant, l'approche explicative préconisée par les trois enseignants nous paraît paradoxale à un double titre :

D'une part, elle se focalise sur les difficultés qui émanent du texte exploité et non sur le texte comme unité indissociable; cela complexifie le sens produit par le texte. D'autre part, elle provoque ce que Bollinger et Hofstede appellent (1987 : 37) : "*le videment notionnel*". En d'autres termes, le texte littéraire est instrumentalisé et vidé de tout sens esthétique et culturel.

La reformulation, pour des élèves éprouvant des difficultés d'ordre linguistique, occupe une place reconnue dans l'approche des textes prônée par les enseignants. Elle réduit, nous paraît-il, la valeur de l'acte de l'apprentissage à un simple automatisme insignifiant tout en rendant l'élève passif et suiveur de l'interprétation de son maître.

Pour limiter le rôle de l'enseignant, H. Besse souligne (1993 : 71) que, "*(...) toute intervention de l'enseignant sur le texte lui-même semble bloquer les essais d'interprétation. Si le maître donne sa propre interprétation, ce sera la déception, parce qu'elle ne correspondra pas à ce qui cherchait à s'exprimer, ou parce qu'elle est trop élaborée, trop savante, pour servir d'expression à quelque chose de fortement senti*".

Cela signifie que, pour faire avancer le débat et expliciter les dires de l'enseignant (en matière d'explication) pour l'ensemble des apprenants en difficulté, toute reformulation doit rajuster les propos des élèves et mener à bien une interaction verbale d'idées et de connaissances.

En effet, l'anxiété règne sur l'esprit des apprenants (*sujets-parlants*) et leur discours. Nous avons constaté, lors de notre présence, que peu d'élèves osent dire que leur interprétation n'était pas la même que celle avancée par l'enseignant. Il s'agit comme le dit H. Besse (1974 : 70) dans son article "*Poésie et expression*", "*de faire en façon que chaque élève essaie d'exprimer ce que le poème lui dit, comment il lui parle*". La liberté d'expression (en termes de compréhension et d'interprétation) constitue la base du contrat didactique établi

entre l'apprenant et l'enseignant. Avoir l'esprit interprétatif, c'est dire avant tout ce que le texte dit en argumentant.

Pour C. Tagliante (2006), « *la lecture est une activité qui est loin d'être passive. L'activité de lecture relève d'un processus interactif au cours duquel le lecteur fait en permanence la liaison entre l'information donnée et ses propres connaissances antérieures, qui vont lui permettre de comprendre cette information et d'en inférer le sens.* » La difficulté d'un texte n'est pas seulement profonde mais elle est liée aux *modalités de lecture* du sujet-lecteur à savoir : l'élève et l'enseignant.

Il nous semble que la lecture scolaire est encerclée par plusieurs contraintes (le niveau des élèves et la méthode explicative employée par l'enseignant) qui ne leur permettent pas souvent l'accès au sens du texte. Les critères du choix du texte-support ne se fondent pas sur la réalité de classe. L'étayeur pourrait alors valoriser l'interprétation proposée par ses apprenants afin de les encourager à parler et à prédire le sens du texte.

Les observations que nous avons faites montrent l'ennui des apprenants de *routine conceptuelle* (des questions de compréhension linéaires qui ne font pas appel à des tâches de lecture interprétative sans recourir aux ressources cognitives).

Dans une perspective interculturelle, l'enseignant devra tenir compte, dans son exploitation du texte littéraire, des mécanismes linguistiques et culturels qui sous-tendent la formation de cette unité artistique. De là procède qu'une lecture analytique d'un texte se base sur les stratégies de lecture qu'a le sujet-lecteur de ce produit littéraire et la manière avec laquelle il entreprend cette lecture en se basant sur la signification du texte lui-même, car tout indice textuel a une signification. Le texte littéraire, « *étant d'un caractère polysémique, il est destiné à tout le monde et reçu différemment par chacun, il traduit à la fois une réalité véritable et une affectivité sans frontière, un vécu propre, des sentiments qui peuvent être « universels et singuliers ».* » (Nguyen Bach Duong, 2010, p. 47)

Le lecteur doit avoir *des aptitudes à la fois textuelles, méta-textuelles et extratextuelles* qui lui permettent d'accéder au sens produit par le texte et de mettre en rapport sa propre vision du monde (conceptions subordonnées *aux pratiques sociales de référence*) au champ culturel (propre à l'auteur) que représente le texte dans son intégralité.

b. Les limites de cette approche explicative:

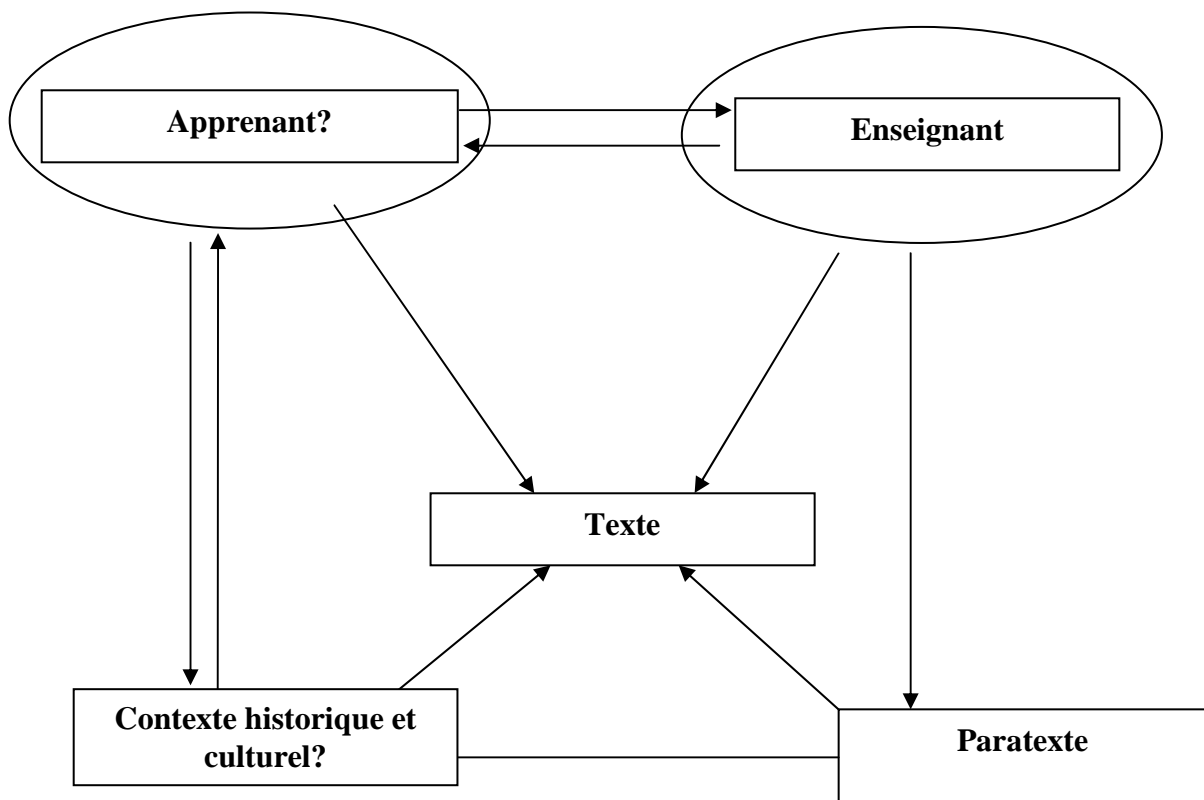


Figure 1- Mécanisme représentatif de l'approche textuelle préconisée par les enseignants

Dans ce mécanisme représentatif, nous pouvons dire que l'enseignant et le texte-support sont au centre du contrat explicatif. L'explication du texte se fonde sur l'exploration de son para-texte indépendamment de son contenu.

Cette linéarité lectorale (dans la conception des enseignants) présente séparément le contenant de son contenu. Or, le fond et la forme se fondent

progressivement en création. Le titre, à titre d'exemple, constitue un élément essentiel qui ouvre l'appétit à la lecture du texte.

Dans le mécanisme précédent, la méthode explicative employée par les enseignants présente deux éléments à remettre en question:

- Le premier est une dé-contextualisation de l'œuvre littéraire et son auteur par rapport à leur référence culturelle et historique.
- Le second est une dé-contextualisation de l'apprenant par rapport à ses représentations et son statut du lecteur.

Cependant, cette approche explicative du texte utilisée par les enseignants ne favorise pas, nous semble-t-il, l'accès au sens du texte dans sa globalité et le passage d'un niveau de compréhension à l'autre. Une telle décontextualisation des éléments constitutifs du *triangle didactique* ne permet pas l'amélioration d'une réflexion interprétative structurée.

Il s'agit en effet pour l'enseignant d'intervenir dans l'interaction qui existe entre l'apprenant-lecteur et texte lu comme *guide de pensée* par ses commentaires et ses questions visant à amener le sujet-lecteur à approfondir, à préciser, à nuancer ses affirmations et à avoir un esprit critique qui lui permet d'agir (en termes d'interprétation) en argumentant.

Pour conclure ce chapitre, nous avons pu le synthétiser comme suit :

- a.** Le texte littéraire occupe une place marginale en classe de FLE, sa place institutionnelle est discutable. L'initiation des élèves à la lecture des textes littéraires relève de l'apprentissage de nouvelles stratégies de lecture.
- b.** Les résultats obtenus nous ont permis l'élaboration des séquences didactiques destinés aux élèves du secondaire.

Conclusion de la deuxième partie

L'exploitation pédagogique d'un support didactique est liée à la nature du savoir à enseigner et aux objectifs assignés. Contrairement à ce qu'ont les concepteurs du programme comme représentation négative, positivée par la fabrication des textes qualifiés du littéraire, le texte littéraire est un véritable discours de l'inspiration, caractérisé par la multiplicité des démarches pédagogiques à adopter et la richesse d'informations à explorer et à faire vivre en classe de langues.

L'objectif de cette partie était de repérer le statut qu'occupent le texte littéraire et l'interculturel dans l'esprit des partenaires du contrat didactique. Il semble qu'un travail sur les représentations permette l'élaboration de nouvelles unités didactiques traitant l'aspect culturel par et / ou à travers la lecture du littéraire.

Les résultats recueillis nous ont permis de tirer les conclusions suivantes :

a. Du côté du texte littéraire :

- Le texte littéraire occupe une place marginale dans les manuels destinés aux apprenants du secondaire. Selon nos interrogés, ces textes ne sont pas adaptés au niveau des élèves, leur charge en mots difficiles à comprendre ne favorise pas l'accès au sens du texte.
- Comme le texte littéraire est une véritable source d'inspiration didactique, sa place en classe de FLE doit être revalorisée. La nécessité d'introduire ce support didactique dans son intégralité et de se focaliser sur l'ensemble des codes qu'il revêt permettrait l'apprentissage de la langue cible et la découverte de la culture d'autrui.
- Les approches textuelles doivent être remises en question et le texte littéraire devra prendre sa place parmi le vaste champ des supports didactiques mis à disposition des enseignants et des apprenants.

b. Du côté de l'interculturel :

- La langue et la culture sont étroitement liées. Apprendre une langue ne se limite pas à la simple articulation, il la dépasse à la connaissance de la culture de cette langue.

Partie III

Propositions didactiques

Les stratégies d'enseignement constituent le socle de toute didactisation réussie. L'efficacité de ces dernières peut être mesurée par le degré de l'assimilation des cours et la motivation des apprenants. Il nous semble que le texte littéraire est vidé de toute littéarité, ce qui a mené à une neutralisation de sa charge de tout particularisme artistique.

La question de l'exploitation du texte littéraire en classe de langues est un lieu de tension entre un modèle classique d'utilisation basé sur l'instrumentalisation et le videment notionnel (méthode explicative à valeur linguistique) et un modèle contemporain fondé sur le fonctionnement des indices culturels (méthode explicative à valeur interculturelle).

Il est à noter que, dans le premier modèle, le texte littéraire est perçu dans sa seule dimension linguistique afin d'accéder à la langue écrite; dans le second, il est considéré comme miroir de la société.

Pour tenter de démêler ces différents types et niveaux de représentations linguistiques et culturelles, nous procéderons de la façon suivante:

- A partir de la valeur linguistique du texte littéraire qui est au cœur des approches explicatives classiques, nous proposerons, dans un premier temps, une séquence didactique où nous exploiterons le texte littéraire (la fable) selon le modèle classique et analyserons ses avantages et ses limites.
- Dans un second temps, nous proposerons une deuxième séquence didactique dans laquelle nous exploiterons le texte littéraire dans ses deux aspects (culturel et linguistique) et essayerons d'évaluer le progrès des apprenants en termes de connaissance de la langue et de la culture cible.

Chapitre VI

La dimension linguistique du texte littéraire

Les observations décrites dans le chapitre précédent nous ont permis d'analyser les démarches explicatives employées par les enseignants et de reconstituer notre corpus en termes de critères de choix des textes littéraires à proposer aux apprenants du cycle secondaire. Le présent chapitre se subdivise en deux parties : la première sera consacrée à la description d'une enquête menée (il s'agit d'une évaluation diagnostique (sondage) visant le repérage des types de lecteurs pour lesquels nous voulons exploiter les séquences proposées) auprès des lycéens. La seconde comprendra les activités pédagogiques de la première séquence didactique proposée.

1. Evaluation diagnostique

Avant de mettre en place une séquence de littérature, il nous a fallu d'évaluer la nature des lecteurs auxquels nous allons proposer la séquence didactique.

1.1 Champ d'enquête

Notre échantillon est constitué de cent dix élèves (du lycée Emir Abdelkader de la wilaya de Tiaret) dont l'âge est de dix-huit à dix-neuf ans. Il s'agit de l'ensemble des élèves de trois classes de terminal (toutes filières confondues).

1.2 Construction du questionnaire

Le questionnaire comportait cinq items qui se présentaient sous forme de questions semi-ouvertes ou à choix multiples.

On peut regrouper en trois thèmes les différentes questions posées :

- 1.** Les représentations des élèves vis-à-vis de la lecture.
- 2.** Leur préférence en matière de supports de lecture.
- 3.** Leur préférence en termes de textes littéraires à lire.

1.3 Dépouillement des réponses

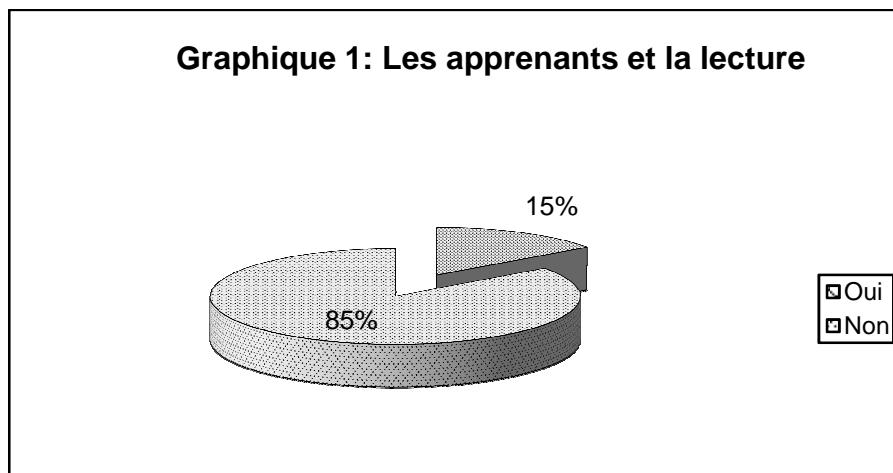
Item 1 : Aimez-vous lire ?

Oui Non

Pourquoi ?

Tableau 1 : Les apprenants et la lecture

Réponses	Le pourcentage
Oui	14.55 %
Non	85.45 %



Ce premier item nous révèle que la grande majorité de nos interrogés (soit 85.45 %) n'aime pas lire. Cette phobie de la lecture se justifie, selon ces derniers, par le manque de bagage linguistique permettant l'accès au sens du texte. Certains avouent qu'ils ne savent pas déchiffrer les mots. 14.55 % des répondants aiment lire mais ils trouvent des difficultés de plusieurs natures.

Item 2 : Que lisez-vous ?

Des journaux.

Des histoires.

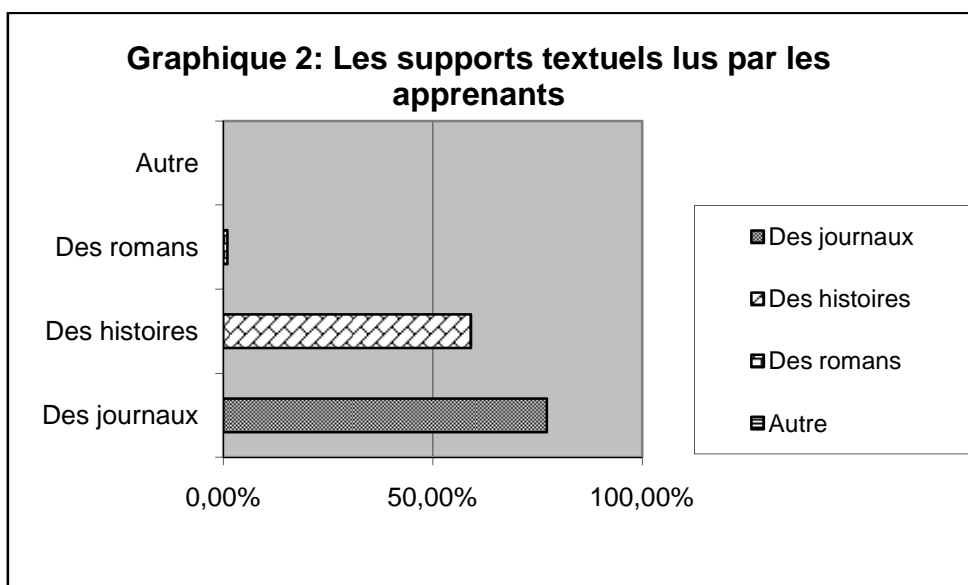
Des romans.

Autre.

Pourquoi ?

Tableau 2 : Les supports textuels lus par les apprenants.

Réponses	Le pourcentage
Des journaux	77.27 %
Des histoires	59.09 %
Des romans	0.018 %
Autre	00 %



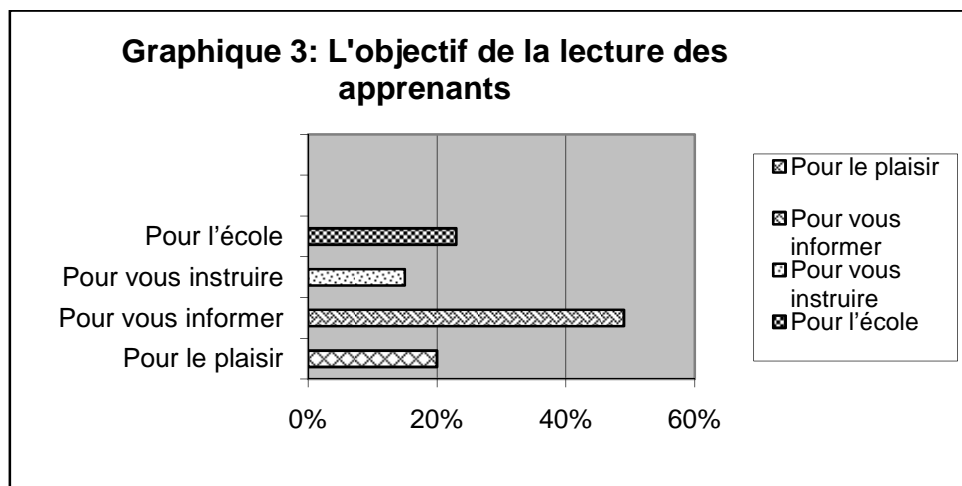
De ces 14.55 % de nos interrogés aimant la lecture, on a constaté que les journaux en ont été retenus par 77.27 %. Cette proportion considérable se justifie, selon ces derniers, par le lexique (facile selon leurs dires) employé dans ce support textuel lu. 59.09 % des répondants ont opté pour les histoires. Selon eux, les histoires constituent un monde merveilleux dans lequel ils peuvent suivre les personnages. Le faible pourcentage des apprenants-répondants (0.018 %) qui ont choisi « les romans » relève de leur incapacité à discerner le sens produit par le mouvement des mots. Chose due, selon certains de nos interrogés, à la longueur du texte.

Item 3 : Pourquoi lisez-vous ?

- a. Pour le plaisir.
- b. Pour vous informer.
- c. Pour vous instruire.
- d. Pour l'école.
- e. Autre.

Tableau 3 : L'objectif de lecture des apprenants

Réponses	Le pourcentage
Pour le plaisir	20 %
Pour vous informer	48.18 %
Pour vous instruire	15.45 %
Pour l'école	22.72 %
Autre	00 %



La lecture des résultats nous montre que 48.18 % de nos interrogés ont opté pour la réponse « lire pour s'informer ». 22.72 % ont choisi « lire pour l'école » comme réponse. 20 % des répondants lisent « pour le plaisir » contre 15.45 % qui lisent pour s'instruire.

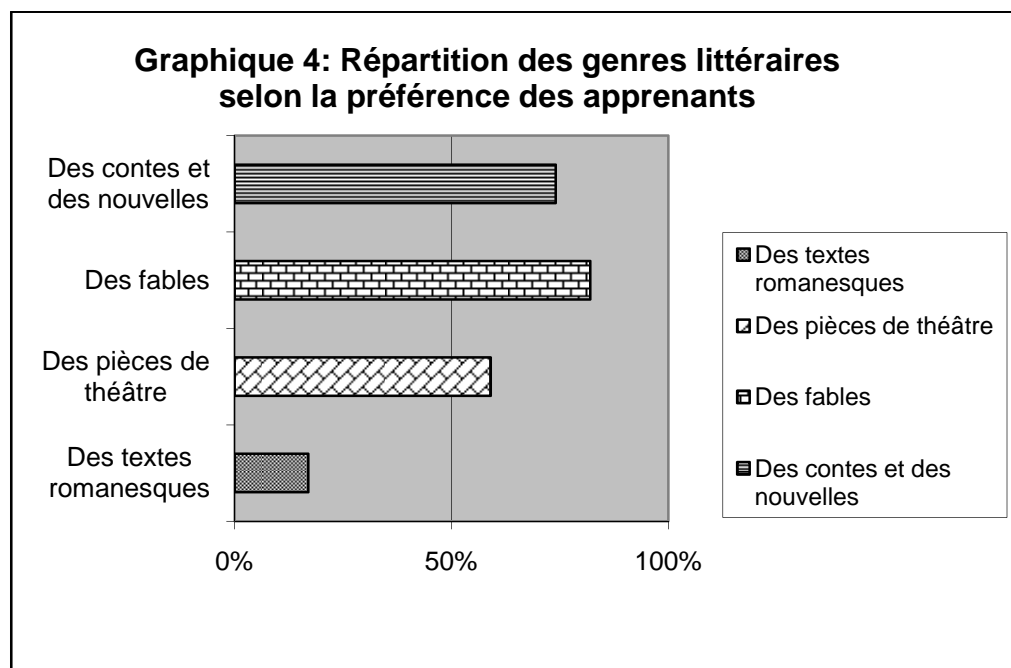
Item 4 : Préférez-vous lire :

- a. Des textes romanesques ?
- b. Des pièces de théâtre ?
- c. Des fables ?
- d. Des contes et des nouvelles ?

Pourquoi ?

Tableau 4 : Répartition des genres littéraires selon la préférence des apprenants.

Réponses	Le pourcentage
Des textes romanesques	17.27 %
Des pièces de théâtre	59.09 %
Des fables	81.81 %
Des contes et des nouvelles	73.64 %



81.81 % de nos interrogés préfèrent lire des « fables ». Ce choix est justifié, selon ces derniers, par « la présence des actions produites par les animaux (chose qui attire leur attention). » (*sic*). Certains ont ajouté ; « on a déjà lu des fables en langue Arabe.» (*sic*). 73.64 % de nos interrogés préfèrent la

lecture « des contes et des nouvelles ». Ils avancent l'argument suivant : « On se sent à l'aise en lisant tout ce qui est en rapport avec le merveilleux. » 59.09 % ont opté pour « les textes romanesques ». Selon eux, « il s'agit des textes qui nous permettent de vivre l'histoire. » (*sic*). « Les pièces de théâtre » ont été retenues par 17.27 % de l'ensemble des réponses recueillies. L'argument avancé est que, « cela leur permet de jouer le rôle des personnages,... » (*sic*).

Item 5 : Préférez-vous lire:

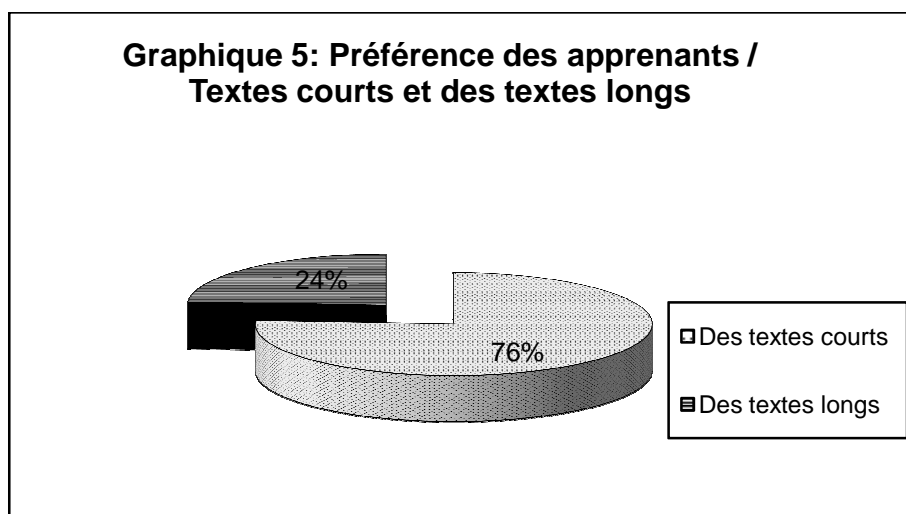
a. Des textes courts ?

b. Des textes longs ?

Pourquoi ?

Tableau 5 : Préférence des apprenants / Textes courts et textes longs

Réponses	Le pourcentage
Des textes courts	76.36 %
Des textes longs	23.64 %



Pour ce point, 76.36 % de nos interrogés préfèrent lire des textes courts. Ils avancent l'argument suivant : « les textes courts sont faciles à déchiffrer, à comprendre, ... » (*sic*). 23.64 % des répondants ont opté pour « les textes

longs ». Selon ces derniers, « les textes longs sont plus complets (au niveau du sens) ». (*sic*).

1.4 Traitement des données

Le questionnaire distribué nous a permis de dégager une problématique à deux sens, le premier est celui de la pratique lectorale des apprenants; le second est celui du support textuel lu, préféré par notre population étudiée.

Nous avons pu regrouper l'ensemble des interprétations des résultats de ce sondage comme suit :

- Les réponses recueillies montrent que la lecture n'occupe pas une place prépondérante dans les pratiques quotidiennes des apprenants (soit 14.55 %). Cette marginalisation (voire même cette phobie) de la pratique lectorale est due, nous semble-t-il, à *l'habitus* du sujet-lecteur et au milieu socio- institutionnel.
- Nous avons constaté, après la lecture des résultats, que l'abandon de cette pratique lectorale est lié souvent au support-même de la lecture et à son degré de complexité. Donner du sens à un texte signifie, pour la plupart des apprenants, une opération cognitive difficile à réaliser. Cette difficulté est liée à la fois aux stratégies de lecture (modalités de lecture) qui correspondent, selon S. Moirand (1979 : 19) , à « *comment le lecteur lit ce qu'il lit.* » et au sens produit par le texte lu.
- Lire signifie, pour la grande majorité des apprenants-interrogés, un acte second d'apprentissage visant l'accès à l'information ou à l'accomplissement d'une tâche demandée par l'enseignant (un exposé à titre d'exemple) tandis que le plaisir de lire est l'esprit de cette pratique. Il est défini par Christian Poslaniec (2002) comme « *une création de sens par le lecteur jusqu'à l'appropriation totale le cas échéant.*» L'implication du sujet-lecteur dans le monde créé par l'auteur lui donne

envie de continuer à lire, à connaître la fin de l’histoire (à titre d’exemple) et à revivre d’autres histoires.

- Le monde merveilleux (selon la conception de nos interrogés) a été retenu par la grande majorité de nos interrogés. Ce choix est lié, nous semble-t-il, aux représentations qu’ont les apprenants de ces genres littéraires. Il importe donc de revoir la place accordée à chaque genre dans les manuels des élèves. L’exemple du faible pourcentage lié à la présence du « genre théâtral » dans les réponses de nos interrogés trouve ses origines dans son statut institutionnel dans le programme (*C.f Chapitre II, analyse du manuel*). Il nous semble qu’un tel choix est lié au déjà connu des apprenants.

2. Proposition didactique

2.1 Les séquences proposées

Notre proposition didactique comprend deux séquences de littérature destinées aux élèves du secondaire.

- a. La première a comme objectif l’exploitation du texte littéraire (la fable) suivant la conception des enseignants. En d’autres termes, il s’agit de l’exploration du potentiel linguistique de la fable.
- b. La seconde prend en charge les trois codes formant l’unité du texte littéraire. La démarche explicative prônée relève de celle que nous avons développée tout au long de cette recherche (l’approche interculturelle).

2.2 L’objectif de cette proposition

Cette proposition didactique a comme objectif la vérification de nos hypothèses de recherche et du rendement pédagogique et didactique de chaque démarche explicative.

3. Présentation de la première séquence

3.1 Modalités de travail

3.1.1 Choix des textes¹

Notre séquence se base sur l'exploitation des fables de la Fontaine (un auteur qui figure dans les manuels du cycle secondaire) dans sa seule dimension linguistique. Un tel choix d'un tel genre littéraire (mis en retrait dans les programmes du secondaire et préféré par les apprenants comme support textuel de lecture) se fonde sur les résultats précédemment interprétés ainsi que le degré de la maniabilité de ces textes en termes de potentialité linguistique et didactique.

Notre choix se base sur les éléments suivants :

- a. La fable constitue un patrimoine culturel² reconnu. Sa charge linguistique est marginalisée par les concepteurs du programme du secondaire. Cette exploitation serait une revalorisation de ce genre littéraire.
- b. Les élèves se sont habitués, dès l'école primaire, à la lecture des fables écrites par des fabulistes arabes tels : Ibn Elmouqafaâ, Ibn-Djeni, etc. Nous allons nous baser sur les connaissances antérieures des apprenants.

3.1.2 Description de classes

Cette séquence didactique a été exploitée avec trois classes³ (ayant formé l'échantillon du sondage), lesquelles classes comprennent entre trente-six et trente-huit élèves, ayant l'âge entre dix-huit et dix-neuf ans.

3.1.3 Présentation des activités pédagogiques :

Le tableau ci-dessous regroupe les textes exploités ainsi que les objectifs à atteindre :

¹ Il nous semble que tout texte exploité devrait être accompagné des questions de compréhension. Il est à noter que certaines fables ont été prises des manuels du secondaire avec leurs questions d'accompagnement.

² Nous avons exploité « la fable » dans sa seule dimension linguistique car la charge culturelle qu'elle recouvre est souvent implicite et difficile à identifier et à décrypter.

³ Il s'agit des élèves de terminal (c'est-à-dire au terme du cycle secondaire) qui devraient avoir une ou des stratégies de lecture qui leur permettent d'accéder au sens d'un texte littéraire.

Tableau 6 : Activités pédagogiques et objectifs à atteindre.

N°	Séances	Textes exploités	Objectifs	Durée
1	L'oral	<i>Jean de la Fontaine</i> , « Le corbeau et le renard ».	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les éléments de la communication. - Jouer le rôle d'un personnage - Repérer la moralité d'une fable. 	01h
2	Compréhension de l'écrit	<i>Jean de la Fontaine</i> , « Le loup et l'agneau ».	<ul style="list-style-type: none"> - Analyser la construction du dialogue. - Identifier la structure et les enjeux du dialogue argumentatif. - Définir la fable. - Repérer la morale d'une fable. 	02h
3	Lexique	<i>Jean de la Fontaine</i> , « Le corbeau et le renard ».	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier le champ lexical d'un mot. - Créer une famille de mots à partir d'un radical et repérer l'intrus. 	01h

4	Grammaire	Jean de la Fontaine, « <i>Le corbeau et le renard</i> ». Jean de la Fontaine, « <i>Le loup et l'agneau</i> ».	- Segmenter un texte en termes de phrases. - Identifier les phrases simples, les phrases complexes et les propositions.	02h
5	Lecture-plaisir	Jean de la Fontaine, « <i>Le rat de la ville et la rat des champs</i> ».	- Analyser la structure d'une fable.	01h
6	Production écrite	- Jean de la Fontaine, « <i>Le cigale et la fourmi</i> ». - Yüksek Lisans Tezi, « <i>Karim et son voisin</i> ».	- Produire une fable suivant un modèle. - Produire une fable. - Réécrire une fable.	01h

Activité : L'oral

Durée : 01h

- Objectifs:**
- Identifier les éléments de la communication.
 - Jouer le rôle d'un personnage
 - Repérer la leçon de la morale d'une fable.

Déroulement de la séance

Nous avons suivi trois étapes dans l'exploitation de la fable à savoir :

- L'éveil de l'intérêt des élèves.
- La présentation du texte sous forme scénique.
- L'exploitation du texte.

I/- Eveil de l'intérêt :

- 1- L'enseignant présente aux élèves quelques images relatives à plusieurs fables ou à plusieurs contes ou nouvelles déjà lus:
- 2- Il demande aux élèves de lier chaque image à l'histoire à laquelle elle se rapporte.

II/- Présentation de la fable :

1. Théâtralisation de la fable de Jean de la Fontaine intitulée : « Le corbeau et le renard » par trois élèves appartenant à d'autres classes.
2. Présentation d'un document audio-visuel de la fable.

Le Corbeau et le Renard

Maître Corbeau, sur un arbre perché,

Tenait en son bec un fromage.

Maître Renard, par l'odeur alléché,

Lui tint à peu près ce langage :

"Hé ! Bonjour, Monsieur du Corbeau.

Que vous êtes joli ! Que vous me semblez beau !
Sans mentir, si votre ramage
Se rapporte à votre plumage,
Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois. "
A ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie ;
Et pour montrer sa belle voix,
Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.
Le Renard s'en saisit, et dit : "Mon bon Monsieur,
Apprenez que tout flatteur
Vit aux dépens de celui qui l'écoute :
Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute. "
Le Corbeau, honteux et confus,
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

Jean de la Fontaine, Fables.

III/- Exploitation :

A- Compréhension :

Après avoir vu la scène, le professeur demande aux élèves de répondre aux questions suivantes :

a- Comprendre :

1. Quels sont les lieux dans lesquels se passent les différentes scènes?
2. Quels sont les personnages en présence dans la fable ?
3. Que cherche-t-il le renard?
4. En quoi la situation est un problème pour le renard ?
5. Quel outil va-t-il utiliser le renard pour arriver à sa fin ?
6. Le renard est-il sincère quand il dit « sans mentir » ?
7. Qu'arrive-t-il au morceau du fromage ?

b- Réagir :

3. Que pensez-vous de l'attitude du renard ?
4. Que pensez-vous de l'attitude du corbeau ?
5. Si vous étiez à la place de l'un des deux personnages, qu'allez-vous faire ?

c- Interpréter :

1. Quelle est la moralité de cette fable ?
2. Quelle leçon peut-on en tirer ?

B- Expression :

1. L'enseignant présente aux élèves quelques répliques comprenant le discours de chaque personnage et leur accorde du temps afin de les mémoriser.
2. Après la mémorisation des discours, il demande à tout un chacun de jouer le rôle d'un personnage.

Activité : Compréhension de l'écrit

Durée : 02h

Objectifs:

- Analyser la construction du dialogue.
- Identifier la structure et les enjeux du dialogue argumentatif.
- Définir la fable.
- Repérer la moralité d'une fable.

Déroulement de la séance

I/-Eveil de l'intérêt :

Proposition 1 :

1. L'enseignant présente aux élèves quelques images relatives à plusieurs animaux.
2. Il leur demande de lier chaque animal à son ennemi.

Proposition 2 :

1. L'enseignant présente aux élèves quelques images relatives à plusieurs animaux.
2. Il leur demande de donner à chaque animal le caractère qui le distingue aux autres : Le chameau (l'endurance), ...

Proposition 2 :

1. L'enseignant aborde avec ses élèves le thème du « pâturage » et leur pose différentes questions.
2. Il leur demande de citer l'ennemi des moutons et la manière avec laquelle ils peuvent y faire face.

II/- Présentation du texte :

Le loup et l'agneau

La raison du plus fort est toujours la meilleure :

Nous l'allons montrer tout à l'heure.

Un Agneau se désaltérait

Dans le courant d'une onde pure.

Un Loup survient à jeun qui cherchait aventure,

Et que la faim en ces lieux attirait.

Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?

Dit cet animal plein de rage :

Tu seras châtié de ta témérité.

Sire, répond l'Agneau, que votre Majesté

Ne se mette pas en colère ;

Mais plutôt qu'elle considère

Que je me vas désaltérant

Dans le courant,

Plus de vingt pas au-dessous d'Elle,

Et que par conséquent, en aucune façon,
Je ne puis troubler sa boisson.
Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,
Et je sais que de moi tu médis l'an passé.
Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?
Reprit l'Agneau, je tette encor ma mère.
Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.
Je n'en ai point. C'est donc quelqu'un des tiens :
Car vous ne m'épargnez guère,
Vous, vos bergers, et vos chiens.
On me l'a dit : il faut que je me venge.
Là-dessus, au fond des forêts
Le Loup l'emporte, et puis le mange,
Sans autre forme de procès.

Jean de la Fontaine, Fables.

III/- Le para-texte:

L'élève observe:

- Quel est le titre du texte?
- Quel est le rapport logique exprimé par « et » ?
- Le loup, peut-il devenir l'ami de l'agneau ? Pourquoi ?
- De quel genre est-il ce texte ?
- Combien de vers avons- nous?
- Quelle est la source de ce texte?
- Connaissez-vous l'auteur ? Si oui, citez quelques titres de ces écrits.

IV/- Hypothèses de sens:

Après l'observation de la fable, les élèves sont amenés à émettre des hypothèses de sens :

De quoi parle-t-on dans ce texte?

V/- Lecture silencieuse du texte:

Après la lecture silencieuse, une question de contrôle demeure importante : De quoi s'agit-il dans ce texte?

VI/- Exploitation du texte:

Après la lecture magistrale du texte et quelques lectures des élèves, des questions de compréhension doivent être posées par l'enseignant :

1. Quels sont les personnages en présence dans le texte ?
2. Que font-ils?
3. Quels indices nous permettent de repérer le changement d'interlocuteur ?
4. Repérez dans le texte les parties du récit et celles du discours ?
5. Que cherche le loup ? Pourquoi ?
6. Comment s'adresse-t-il à l'agneau ? Pourquoi ?
7. Quelle est la thèse défendue par le loup ?
8. Le loup est-il honnête ?
9. Comment l'agneau se défend-il ? Pourquoi ?
10. Quelle est la thèse défendue par l'agneau ?
11. L'agneau est-il sincère ?
12. Quelle est la moralité tirée du texte ?

VII- Synthèse :

1. Complétez le tableau ci- dessous :

Les arguments de l'agneau	Les contre-arguments du loup

2. Qu'est-ce qu'un dialogue ?
3. Qu'est-ce qu'une fable ?

Je retiens :

- ❖ « Une fable est un court récit, souvent en vers qui a pour objet de donner de manière divertissante une leçon de vie. » (Définition donnée par wikipédia) Elle se caractérise par la mise en scène d'actants (des animaux, des personnages fictifs) visant une certaine moralité.
- ❖ Un dialogue est une forme de communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs. Il permet la confrontation des idées et des valeurs, souvent opposées. Il existe plusieurs genres littéraires recouvrant le dialogue à savoir : la fable, le conte, la nouvelle, le théâtre,...

Activité : Lexique

Durée : 01h

- Objectifs:**
- Identifier le champ lexical d'un mot.
 - Créer une famille de mots à partir d'un radical et repérer l'intrus.

Déroulement de la séance

I/- Eveil de l'intérêt :

- L'enseignant fait un rappel au texte déjà lu « Le loup et l'agneau » et demande aux élèves d'en parler du thème et de la moralité.

II/- Exemplification :

- L'enseignant écrit sur le tableau le vers suivant et demande aux élèves de les expliquer :

Tu la troubles, reprit cette bête cruelle.

- Les élèves sont amenés à donner l'ensemble des mots qui sont du même radical que les mots soulignés.
- L'enseignant demande aux élèves de chercher, dans le texte, le champ lexical de « la violence ».

- De là, l'enseignant va leur expliquer ce qui est famille de mots et champ lexical.

Je retiens :

- ❖ La famille de mots est l'ensemble des mots du même radical.
- ❖ Le champ lexical recouvre l'ensemble des mots appartenant au même domaine.

Exercices d'application :

1. Reliez à l'aide de flèches les mots à leurs définitions :

1-Breuvage 2-Témérité 3-Hardi 4-Une onde 5-Se désaltérer 6-Troubler 7-Colère	a) Qui manifeste, exprime, dénote un tempérament, un esprit prompt à oser sans se laisser intimider. b) Modifier (un milieu) en altérant la clarté, la transparence, rendre moins pur. c) Eau qui se soulève et s'abaisse en se déplaçant ou en donnant l'illusion du déplacement. d) Disposition à oser, à entreprendre sans réflexion ou sans prudence, hardiesse inconsidérée. e) Apaiser, satisfaire la soif de (qqn). f) Boisson quelconque. g) Mécontentement violent et passager qui s'accompagne d'agressivité dans le comportement ou le discours.
--	---

2. Relevez le champ lexical de la violence dans cette fable (Le Loup et l'Agneau).
3. Cherchez l'intrus (utilisez le dictionnaire).
 - a. Hardi, hardiesse, harde, hardiment.
 - b. Troubler, trouble, troublant, troubadour.
 - c. Cruelle, cruellement, crue, cruauté.
 - d. Téter, tétée, têtère.
 - e. Venger, vengeur, véniel, vengeance.
 4. Donnez la famille de mots de :
 - Désaltérer- châtier- aventure-médire.
 5. Observez cette famille de mots puis trouvez :
 - a. Le radical unique.
 - b. Les mots formés par l'adjonction d'un préfixe, d'un suffixe, de deux affixes.
 - c. les mots formés par composition.
 - Emporté, emportement, emporter, emporte-pièce.

Activité : Grammaire

Durée : 01h

Objectifs: - Segmenter un texte en termes de phrases.

- Identifier les phrases simples, les phrases complexes et les propositions.

Déroulement de la séance

Nous avons suivi trois étapes dans cette séance à savoir :

- L'éveil de l'intérêt des élèves (rappel).
- Exemplification.
- Règle(s) à retenir.
- L'exploitation du texte en matière d'exercice d'application.

I/- Eveil de l'intérêt :

- L'enseignant demande à quelques élèves de réciter les fables déjà lues.
- Il peut se référer au quotidien des apprenants pour en tirer des exemples.

II/- Exemplification :

- L'enseignant écrit sur le tableau les phrases suivantes :
 1. La raison du plus fort est toujours la meilleure.
 2. Un Loup survient à jeun qui cherchait aventure.
- Après le soulignement des verbes conjugués, il leur pose les questions suivantes :
 - a. La première phrase, est-elle simple ou complexe? Pourquoi?
 - b. Et la seconde? Pourquoi?
- De là, il leur explique la différence qui existe entre les notions suivantes : la phrase simple, la phrase complexe et la proposition.

Je retiens:

- ❖ Une phrase est une suite de mots obéissant aux normes de la cohérence syntaxique et de la cohésion sémantique. Elle peut être :
 - a. **Verbale:** Il s'agit d'une phrase dont le noyau est le verbe.
 - b. **Nominale:** Il s'agit d'une phrase dont le noyau est le nom.
- ❖ On peut distinguer deux catégories de phrases :
 - a. **La phrase simple:** Elle se compose d'une seule proposition qui ne peut contenir qu'un seul verbe conjugué.
 - b. **La phrase complexe:** Elle peut contenir plusieurs verbes conjugués relatifs à plusieurs propositions appelées: proposition principale et proposition subordonnée.

Exercice d'application :

1. Relisez les fables déjà lues et segmentez-les en termes de phrases.
2. Complétez le tableau ci-dessous:

Phrases simples	Phrases complexes	Propositions	
		Proposition principale	Proposition subordonnée

Activité : Lecture-plaisir

Durée : 01h

Objectifs: - Analyser la structure d'une fable.

Déroulement de la séance

I/- Eveil de l'intérêt :

- 1- L'enseignant présente quelques images relatives à plusieurs villes ou à plusieurs pays.
- 2- Il demande aux élèves de les comparer.
- 3- L'enseignant peut ouvrir le débat sur le sujet de mode(s) de vie dans deux lieux différents à savoir : la ville et la campagne et laisse une liberté imaginative aux apprenants.

II/- Présentation du texte :

Le Rat de ville et le Rat des champs

Autrefois le Rat de ville
Invita le Rat des champs,
D'une façon fort civile,

A des reliefs d'Ortolans.

Sur un Tapis de Turquie
Le couvert se trouva mis.
Je laisse à penser la vie
Que firent ces deux amis.

Le régal fut fort honnête,
Rien ne manquait au festin ;
Mais quelqu'un troubla la fête
Pendant qu'ils étaient en train.

A la porte de la salle

Ils entendirent du bruit :
Le Rat de ville détale ;
Son camarade le suit.

Le bruit cesse, on se retire :
Rats en campagne aussitôt ;
Et le citadin de dire :
Achevons tout notre rôt.
C'est assez, dit le rustique ;

Demain vous viendrez chez moi :
Ce n'est pas que je me pique
De tous vos festins de Roi ;

Mais rien ne vient m'interrompre :
Je mange tout à loisir.

Adieu donc ; fi du plaisir
Que la crainte peut **corrompre**.

Jean de la Fontaine, Fables.

III/- Le para-texte:

L'élève observe:

- Quel est le titre du texte?
- De quel genre est-il ce texte ?
- Combien de vers avons- nous?
- Quelle est la source du texte?

Analyse du titre :

- Quel est le rapport logique exprimé par « et » ?
- Pourquoi l'auteur a mis le mot « champs » au lieu de « la compagne » ?

IV/- Hypothèses de sens:

Après l'observation de la fable, les élèves sont amenés à émettre des hypothèses de sens :

De quoi parle-t-on dans ce texte?

VI/- Exploitation du texte:

Après la lecture magistrale du texte et quelques lectures des élèves, des questions de compréhension s'imposent :

1. Qui a invité qui?
2. Pour quelle occasion?
3. Répondez par vrai ou faux :
 - c. Le rat de la ville et le rat des champs sont amis.
 - d. Le rat des champs a été accueilli chaleureusement.
 - e. Les deux rats ne sont pas dérangés durant la fête.
 - f. Les deux amis n'ont pas continué à manger.
 - g. Le rat des champs a invité le rat de la ville.
4. Relevez du texte le champ lexical de la richesse.
5. Donnez la famille de mot : citadin.
6. Utilisez le dictionnaire pour expliquer chacun des mots soulignés dans le texte.
7. Que signifie l'expression suivante : « Que la crainte peut corrompre. »
8. Complétez le tableau ci-dessous :

Rat de la ville (mode de vie)	Rat des champs (mode de vie)

9. Quelle est la moralité tirée de cette fable ?
10. Dégagez la structure de cette fable.

Activité : Production écrite

Durée : 01h

- Objectifs:**
- Produire un texte suivant un modèle.
 - Produire une fable.
 - Réécrire une fable.

Déroulement de la séance

Nous avons suivi trois étapes dans l'exploitation de la fable « La cigale et la fourmi » à savoir :

- L'éveil de l'intérêt des élèves (un rappel).
- Présentation des textes 1 et 2.
- La consigne.

I/- Eveil de l'intérêt :

- L'enseignant va débattre avec ces élèves le sujet de l'assiduité et de la paresse et les effets de ces derniers sur la réalisation des tâches (à accomplir) demandées (à titre d'exemple, l'effet de la révision des leçons tout au long du trimestre sur le travail demandé à l'examen).

II/- Présentation du texte 1 :

Lisez le texte ci-dessous :

La cigale et la fourmi

La Cigale ayant chanté
Tout l'été,
Se trouva fort dépourvue
Quand la bise fut venue :
Pas un seul petit morceau
De mouche ou de vermisseau.
Elle alla crier famine
Chez la Fourmi sa voisine,
La priant de lui prêter
Quelque grain pour subsister
Jusqu'à la saison nouvelle.
« Je vous paierai, lui dit-elle,
Avant l'oût, foi d'animal,
Intérêt et principal. »
La Fourmi n'est pas prêteuse
C'est là son moindre défaut.
« Que faisiez-vous au temps chaud ?
Dit-elle à cette emprunteuse.

Nuit et jour à tout venant
Je chantais, ne vous déplaise.
Vous chantiez ? J'en suis fort aise :
Eh bien ! Dansez maintenant. »

Jean de la Fontaine, Fables.

Exploitation du texte 1 :

Des questions de compréhension s'imposent :

1. Quels sont les personnages en présence dans cette fable ?
2. Répondez par vrai ou faux :
 - a. La cigale était bosseuse.
 - b. Après l'été, la cigale n'avait pas faim.
 - c. La fourmi était généreuse.
3. Quels défauts symbolisent-ils les deux protagonistes ?
4. Quelle est la morale tirée de cette fable ?

Présentation du texte 2 :

Karim et son voisin

Karim ayant rêvassé
Toute l'année
Se trouva fort dépourvu
Quand l'examen fut venu.
Pas une seule idée
De formules ou de problèmes.
Il essaya de copier
Sur son voisin,
Fort en mathématiques, mendiant
Quelques renseignements

Pour ne pas rendre copie blanche.
« Je te file un accord si tu me donnes un tuyau. »
Le voisin c'est un incorruptible.
C'est là son moindre défaut.
« Que faisais-tu pendant que je bossais ? » dit-il à ce cancre emmerdeur.
« Je m'amusais tous les soirs. »
« Tu t'éclatais ? Tant mieux pour toi !
Et bien marre-toi maintenant ! »

Yüksek Lisans Tezi

Exploitation du texte 2 :

Lisez la fable ci-dessus et comparez-la à celle de la Fontaine, que remarquez-vous ?

- *Plusieurs consignes peuvent être proposées :*

Consigne(s):

- Réécrivez la fable de la Fontaine « La cigale et la fourmi » sous forme de prose.
- Rédigez une fable à l'image de celle écrite par Yüksek Lisans Tezi.
- L'enseignant peut proposer à ses élèves plusieurs moralités et en se basant sur le sens de ces dernières qu'ils écrivent une fable.

Nous avons essayé dans ce chapitre de présenter une séquence didactique basée sur l'exploitation du texte littéraire (la fable) sous l'angle linguistique.

Rappelons que les points abordés au sein de ce chapitre nous ont permis de :

- Identifier les types de lecteurs avec lesquels nous voulons exploiter la séquence conçue.

- Repérer la place accordée à la lecture chez les apprenants.

- Concevoir une grille de critères de choix des textes à proposer.

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons dire que les apprenants ont longtemps abandonné cette pratique intellectuelle. En effet, l'accès au sens du texte à lire constitue la première barrière à franchir. Le questionnaire proposé nous a permis de fixer l'objectif à atteindre à travers l'exploitation de la fable proposée; laquelle proposition serait une revalorisation de ce genre littéraire vidé de son sens dans la pratique-enseignante et une remise en question de l'approche textuelle préconisée par les enseignants.

Chapitre VII

La dimension inter-culturelle du texte littéraire

Travailler la culture en classe de FLE, c'est travailler avant tout les quatre habiletés d'apprentissage. S'ouvrir sur et à l'Autre est une tâche difficile à accomplir si la vision du monde du locuteur est faussée ou chargée des clichés stéréotypés. Il nous semble que le texte littéraire peut être le médiateur recherché pour voir le monde dans sa diversité et que sa lecture en est l'esprit. Le présent chapitre est consacré à l'exposition et à l'exploitation d'une séquence didactique (à base interculturelle) destinée aux élèves du cycle secondaire.

1. Présentation de la deuxième séquence

1.1 Modalité du travail

1.1.1 Choix des textes

Nous avons choisi des textes¹ dont les auteurs figurent dans les programmes du secondaire. Ce choix se basé sur les critères suivants :

- a. L'adaptabilité linguistique :** Les textes choisis sont, dans leur ensemble, des textes faciles à lire et à comprendre.
- b. Les indices culturels :** Comme cette proposition didactique se fonde sur l'interculturel, nous avons exploité des textes dont la charge culturelle est apparente. Cette partie manifeste des textes littéraires exploités facilite le repérage des éléments liés à la culture cible.

I.2 Présentation des activités pédagogiques

Le tableau ci-dessous regroupe les textes exploités ainsi que les objectifs à atteindre :

¹ Nous avons veillé à ce qu'une approche à la fois linguistique et culturelle soit appliquée pour tous les textes. Nous avons essayé de toucher aux trois codes formant l'unité du texte littéraire.

Tableau 1 : Activités pédagogiques et objectifs à atteindre.

N°	Séances	Textes exploités	Objectifs	Durée
1	L'oral	Guillaume Apollinaire, « <i>Tour Eiffel / Calligramme</i> ».	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier la ou les formes d'écriture. - Identifier l'un des symboles d'un pays. - Identifier le rapport existant entre la forme d'écriture et le texte. 	01h
2	Compréhension de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> - Mohamed Dib, « <i>Les repas de noce</i> » - Gustave Flaubert, « <i>La noce</i> » 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyser la structure d'un texte narratif à dominante descriptive. - Identifier les traits de ressemblance et ceux de dissemblance entre deux cultures différentes. 	02h
3	Lexique	<ul style="list-style-type: none"> - Honoré de Balzac, « <i>Monsieur de Manerville</i> ». - Gustave Flaubert, « <i>Le Caire en 1850</i> ». 	<p>a. La substitution :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier la reprise lexicale et la reprise grammaticale. <p>b. Le champ lexical :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repérer le champ lexical d'un mot. <p>c. La progression thématique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier le type de la progression thématique d'un texte. 	02h

	Lecture-plaisir	Guillaume Apollinaire, « <i>Tour Eiffel, extrait de Zone</i> »	<ul style="list-style-type: none"> - Lire pour lire. - Repérer quelques éléments culturels relatifs à l'histoire de France. 	01h
	Grammaire	<ul style="list-style-type: none"> - François de La Motte-Fénelon, « <i>Mon premier voyage</i> ». - Gustave Flaubert, « <i>Le Caire en 1850</i> ». - Blaise Cendrars, « <i>Tour</i> ». 	<p>a. Les qualificants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repérer les qualificants. - Identifier les types de qualificants. <p>La comparaison et la métaphore :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repérer les différents types de métaphores. - Distinguer entre la comparaison et la métaphore. 	02h
	Production écrite	<ul style="list-style-type: none"> - Guillaume Apollinaire, « <i>Tour Eiffel / Calligramme</i> ». - Aimé Césaire, « Noël ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Produire un calligramme. - Produire un texte descriptif. 	01h

Activité : L'oral

Durée : 01h

- Objectifs:**
- Identifier la ou les formes d'écriture.
 - Identifier l'un des symboles d'un pays.
 - Identifier le rapport existant entre la forme d'écriture et le texte.

Déroulement de la séance

Nous avons suivi trois étapes dans l'exploitation du calligramme à savoir :

- L'éveil de l'intérêt des élèves.
- La présentation du dessin sur le tableau.
- L'exploitation de l'expression mise sous forme de calligramme.

I/- Eveil de l'intérêt :

- 1- L'enseignant présente quelques images relatives à plusieurs monuments.
- 2- Il demande aux élèves de lier chaque image au pays auquel elle se rapporte.

II/- Présentation du texte (calligramme):

L'écoute de l'enregistrement puis la distribution du texte (le calligramme).

S
A
LUT
M
ON
DE
dent
je suis
LA LAN
GUE É
LOQUEN
TEQUETA
BOUCHE
O PARIS
TIRE ET TIRERA
T O U JOURS
AUX A L
L E M ANDS

Guillaume Apollinaire, Tour Eiffel.

III/- Exploitation :

A- Compréhension :

Après l'écoute et la lecture de l'expression, l'enseignant demande aux élèves de répondre aux questions suivantes :

a- Comprendre :

1. Comment appelle-t-on cette forme d'écriture?
2. Que représente ce calligramme?
3. Récrivez l'expression mise sous forme de calligramme?
4. Quel est le message adressé par l'auteur ?
5. A qui ?
6. A quelle occasion ? Justifiez votre réponse.

b- Réagir :

1. Que pensez-vous de l'écriture de « O Paris » en grand caractère ?
2. A qui s'adresse-t-il l'expression « tire et tirera »?
3. A qui renvoie l'expression « aux allemands »?

c- Interpréter :

1. Pourquoi l'auteur a écrit son expression (son texte) sous forme de calligramme ?
2. Quel est le rapport entre la première phrase et la deuxième du calligramme ?

B- Expression :

- a. L'enseignant demande aux apprenants de modifier l'expression écrite par Apollinaire en parlant de l'Algérie.
- b. L'enseignant demande aux élèves de parler de la relation existante entre le symbole d'une patrie et l'histoire du pays, passant de l'Algérie comme pays natale allant en France ou autre pays représentatif d'une autre culture (ou vice versa).

Activité : Compréhension de l'écrit

Durée : 02h

Objectifs:

- Analyser la structure d'un texte narratif à dominante descriptive.
- Identifier les traits de ressemblance et ceux de dissemblance entre deux cultures différentes.

Déroulement de la séance

Il est possible d'exploiter ces deux textes littéraires comme suit :

1. L'enseignant peut distribuer les textes en même temps et demander aux élèves, après des questions de compréhension, de faire une étude comparative entre les deux textes en matière de faits culturels.
2. L'enseignant peut distribuer l'un des deux textes sans source et demander aux apprenants de le classer selon les indices culturels présents.
3. L'enseignant peut distribuer les deux textes sans source(s) et demander aux élèves de les classer selon les indices culturels présents.
4. En se basant sur le référent culturel des apprenants, l'enseignant peut exploiter uniquement le texte de Flaubert, et l'étude comparative se fera d'une manière virtuelle (entre ce qui est acquis et ce qui est à apprendre ou à connaître).
5. L'enseignant peut exploiter le texte de Flaubert en une séance et faire l'étude comparative entre les deux textes dans la deuxième séance.

I/-Eveil de l'intérêt :

- L'enseignant va débattre avec ses élèves le sujet du « mariage » après avoir posé des questions sur les fêtes existantes en Algérie (en particulier) et dans le monde (en général).

- L'enseignant va leur poser des questions relatives aux différentes célébrations (traditions) du mariage dans les différentes régions de l'Algérie.
- L'enseignant va les tester en matière de connaissances des traditions relatives à la célébration du mariage en France et des différences existantes entre les deux pays à savoir : L'Algérie et la France.

II/- Présentation des textes :

Les repas de noce

Dans la maison, tout le monde pépiait et se répondait à la fois. Des fumets de ragoûts et de viandes rôties montaient de rez-de-chaussée. Les gamins, humant ces odeurs, n'y tinrent plus et, de nouveau, bondirent tous par la fenêtre.

Dans la cour, la troupe trouva les meïdas dressées; les convives se servaient de belles tranches de mouton qui flottaient dans une sauce au safran. Oh, toute cette viande!

Certaines femmes mangeaient avec leurs cinq doigts. Le rouge à lèvres fondait dans la graisse dont leur bouche était enduite. Cependant, à côté d'elles, les élégantes prenaient des airs de poupées articulées.

Les enfants s'infiltrèrent partout entre les groupes, raflant çà et là ce qu'ils pouvaient attraper, reste de viande ou de pain. Ils allaient plus loin dévorer aussi vite qu'ils en étaient capables les reliefs qu'ils chipaient, autour d'eux des pigeons voletaient et tentaient de s'emparer des miettes.

Tante Hasna dont le buste, à la cassure des reins, se projetait en avant avait l'œil sur tout (...) le bonheur l'inondait! Elle régnait sur ce peuple de femmes. Droite et claire, une flamme l'habitait qui semblait effacer les contours d'un corps si encombrant.

Omar se sentit remarqué par elle. Au même instant, la main molle et sa tante l'agrippa au bras et eut tôt fait de l'extraire de l'essaim de mioches qui tournoyaient alentour.

Va t'asseoir à côté de ta mère, lui souffla-t-elle au visage. Elle est là-bas. Elle pointa le doigt et lui désigna Aïni.

Va, avant qu'il ne reste plus rien à manger!

Prestement le garçon se faufila entre les invitées agglutinées autour des meïdas.

- Te voilà! Fit Aïni.

Elle ne paraissait pas contente; elle croyait bon, devant les autres femmes, d'afficher une expression de sévérité.

Mets-toi ici.

Mohamed Dib, Un beau mariage, p.69.

La noce

Les autres gens de la noce causaient de leurs affaires ou se faisaient des niches dans le dos, s'excitant d'avance à la gaieté; et, en y prêtant l'oreille, on entendait toujours le crincrin du ménétrier qui continuait à jouer dans la compagnie. Quand il s'apercevait qu'on était derrière **lui**, il s'arrêtait à reprendre haleine, cirait longuement de colophane son archet; afin que les cordes grinçassent mieux, et puis il se remettait à marcher, abaissant et levant tour à tour le manche de son violon, pour se bien marquer la mesure à lui-même. Le bruit de l'instrument faisait partir de loin les petits oiseaux.

C'était sous le hangar de la charreterie que la table était dressée. Il y avait dessus quatre aloyaux, six fricassées de poulets, du veau à la casserole, trois gigots, et, au milieu un joli cochon de lait rôti, flanqué de quatre endeuilles à l'oseille. Aux angles, se dressait l'eau-de-vie dans les carafes. Le cidre doux en bouteilles poussait sa mousse épaisse autour des bouchons, et tous les verres, d'avance avaient été remplis de vin jusqu'au

bord. De grand plat de crème jaune, qui flottait d'eux- même au moindre choc de la table, présentaient, dessinés sur leur surface unie, les chiffres des nouveaux époux en arabesque de nonpareille.

On avait été cherché un pâtissier à Yvetot, pour les tourtes et les nougats. Comme il débutait dans le pays, il avait soigné les choses; et il apporta, lui-même au dessert, une pièce montée qui fit pousser des cris.

Gustave Flaubert, Madame Bovary, pp. 39-40

A/- Le para-texte:

L'élève observe:

- Quel est le titre du texte?
- De quel genre est-il ce texte ?
- Combien de paragraphes avons-nous ?
- Quelle est la source du texte?
- Connaissez-vous l'auteur ? Si oui, citez quelques titres de ces écrits.

Hypothèses de sens:

Après l'observation du texte, les élèves sont amenés à émettre des hypothèses de sens :

De quoi parle-t-on dans ce texte?

B/- Lecture silencieuse du texte:

Après la lecture silencieuse, une question de contrôle demeure importante :

De quoi s'agit-il dans ce texte?

C/- Exploitation des textes:

Après la lecture magistrale des textes et quelques lectures des élèves, des questions de compréhension s'imposent :

Texte 1 :

13. Quels sont les personnages en présence dans le texte ?
14. Que font-ils ?
15. Répondez par vrai ou faux:
 - a. Il n'y avait pas de monde dans cette fête.
 - b. Les meidas n'ont pas été précédemment dressées.
 - c. Les enfants ont été bien servis.
 - d. Omar se fait remarquer par la tante Hasna.
4. L'auteur fait la comparaison entre deux genres de femmes, les quels ? Quels sont les traits de dissemblance ?
5. Qui était la surveillante de cette fête ? Justifiez votre réponse.
6. La reine de ce peuple des femmes, était-elle contente ? Si non, pourquoi ?
7. Que signifie l'expression suivante : « Les enfants s'infiltrèrent partout entre les groupes, raflant çà et là ce qu'ils pouvaient attraper, reste de viande ou de pain. » ?

Texte 2 :

- 1- Quels sont les personnages en présence dans le texte ?
- 2- Que font-ils ?
- 3- Les invités, prêtaient-ils attention à la musique ? Justifiez votre réponse.
- 4- Pourquoi le violoniste s'arrêtait à reprendre haleine ?
- 5- A qui renvoie le mot souligné dans le texte ?
- 6- Que signifie l'expression suivante :

« Comme il débutait dans le pays, il avait soigné les choses. » ?

D/- Synthèse :

- Complétez le tableau ci-dessous :

Les repas de noce	
La culture algérienne	La culture française
.....
.....
.....
.....

Activité : Lexique

Durée : 01h

Objectifs: - Identifier la reprise lexicale et la reprise grammaticale.
- Repérer les substituts lexicaux.

Déroulement de la séance

Nous avons suivi trois étapes dans cette séance à savoir :

- L'éveil de l'intérêt des élèves (rappel).
- Exemplification.
- Règle(s) à retenir.
- L'exploitation du texte en matière d'exercice d'application.

I/- Eveil de l'intérêt :

- L'enseignant fait un rappel au texte déjà lu « Les repas noce » et demande aux élèves d'en parler du thème en matière culturelle (plus précisément des repas de noce servis en France).

II/- Exemplification :

- L'enseignant demande aux élèves d'observer la chaîne de référence suivante :
 - Omar, le garçon, le gamin, lui.
- Il leur pose les questions suivantes :
 - Que remarquez-vous ? En d'autres termes, à qui renvoie chaque mot (de cette chaîne) dans le texte ?
 - Pourquoi cette reprise?
 - Cette reprise, est-elle grammaticale ou lexicale ? Justifiez votre réponse.
- L'enseignant va leur expliquer la notion de « substitut » et ses types.

Je retiens:

- ❖ La notion de « substitut » désigne un mot ou un groupe de mots permettant le remplacement d'un nom ou d'un groupe nominal afin d'éviter la répétition.
- ❖ La substitution (la reprise) peut être lexicale ou grammaticale.
 - a. **Substitut lexical :** Il s'agit d'un groupe nominal structuré autour d'un nom.
 - b. **Substitut grammatical :** Il s'agit d'un mot grammatical, reprenant un nom ou un groupe nominal.

Exercices d'application :

- Lisez le texte ci-dessous et répondez aux questions suivantes :
 - a. De qui parle l'auteur?
 - b. Quels sont les personnages en présence dans ce texte ?
 - c. Ces personnages, existent-ils réellement ? Pourquoi?
 - d. Complétez le tableau ci-dessous.

Mots	Substituts lexicaux	Substituts grammaticaux
Monsieur de Manerville		
L'épouse		
Le clerc		
Le fils		
Richelieu		

- e. En vous référant au texte et au dictionnaire, donnez les substituts lexicaux relatifs au nom : Louis XVI.
- f. Donnez un titre au texte.

Texte :

Monsieur de Manerville, le père était un bon gentilhomme normand bien connu du maréchal Richelieu, qui lui fit épouser une des plus riches héritières de Bordeaux dans le temps que le vieux duc y alla trôner en sa qualité de gouverneur de Guyenne.

Le Normand vendit les terres qu'il possédait en Bessin et se fit Gascon, séduit par la beauté du château de Lanstrac, délicieux séjour qui appartenait à sa femme. Dans les derniers jours du règne Louis XVI, il acheta la charge de major des Gardes de la porte, et vécut jusqu'en 1813, après avoir fort heureusement traversé la Révolution. Voici comment. Il alla vers la fin de l'année 1790 à la Martinique où sa femme avait des intérêts, et confia la gestion de ses biens de Gascogne à un honnête clerc de notaire, appelé Mathias, qui donnait alors dans les idées nouvelles. A son retour, le Comte de Manerville trouva ses propriétés intactes et profitablement gérées. Ce savoir-faire était un fruit produit par le greffe du Gascon sur le Normand. Madame de Manerville mourut en 1810. Instruit de l'importance de ses intérêts par les dissipations de sa jeunesse et, comme beaucoup de vieillards, leur accordant plus de place qu'ils n'en ont dans la vie, monsieur de Manerville devint progressivement économe, avare et ladre.

Sans songer que l'avarice des pères prépare la prodigalité des enfants, il ne donna presque à son fils, encore que ce fut un fils unique.

Paul Manerville, revenu vers la fin de l'année 1810 du collège de Vendôme...

Honoré de Balzac, Le contrat de mariage, 1835.

Activité : Lexique

Durée : 01h

Objectifs: - Identifier la progression thématique.
- Identifier le champ lexical d'un mot.

Déroulement de la séance

Nous avons suivi trois étapes dans cette séance à savoir :

- L'éveil de l'intérêt des élèves (rappel).
- Exemplification.
- Règle(s) à retenir.
- L'exploitation du texte en matière d'exercice d'application.

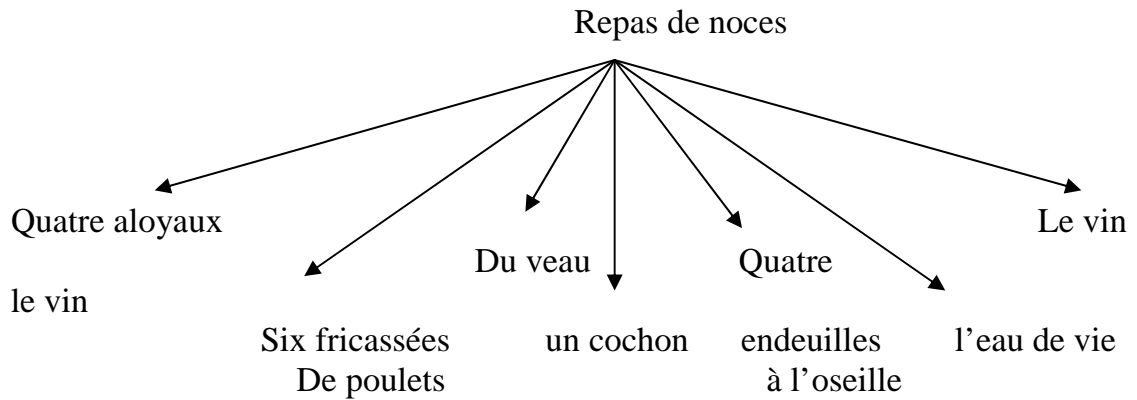
I/- Eveil de l'intérêt :

- L'enseignant fait un rappel au texte déjà lu « La noce » et demande aux élèves d'en parler du thème en matière culturelle.

a- Le champ lexical :

II/- Exemplification :

- L'enseignant demande aux élèves de relever du texte de Flaubert ou de Diderot tous les mots qui sont en relation avec le mot « repas ».
- L'enseignant fait, à titre d'exemple, la schématisation suivante :



- L'enseignant va leur expliquer ce qui est champ lexical.

Je retiens :

- ❖ Le champ lexical est l'ensemble des mots appartenant au même domaine.

b- La progression thématique :

II/- Exemplification :

- L'enseignant va leur poser les questions suivantes :
 - a. Quel est le thème abordé dans le texte de Mohamed Dib?
 - b. Est-il le même thème abordé tout au long du texte?
- De là, l'enseignant va leur expliquer ce qui est progression thématique.

Je retiens :

- ❖ *La progression thématique d'un texte est l'évolution de la répartition de l'information en thème et propos.*
- ❖ On peut distinguer trois types de progression thématique :
 - a. La progression thématique à thème **constant** : Il s'agit d'un seul thème abordé tout au long du texte.
 - Progression thématique à thème constant = Texte = Un seul thème.

- b. La progression thématique à thème dérivé: Il s'agit d'un grand thème (hyper-thème) qui se subdivise en sous-thèmes (hypo-thèmes).
 - La progression thématique à thème dérivé = Texte: Hyper-thème (grand thème) = Plusieurs hypo-thèmes (sous-thèmes).
- c. La progression thématique à thème linéaire: Il s'agit d'une linéarité en termes d'exposition des propos (des sous-thèmes).
 - La progression thématique à thème linéaire = Texte = Thème 1 = Thème 2 = Thème 3 = Thème 4 = ...

Exercices d'application :

1. Relevez dans les textes déjà étudiés le champ lexical du mariage.
2. Lisez le texte ci-dessous et répondez aux questions suivantes :
 - a. De quel pays parle l'auteur ?
 - b. Quels sont les différents noms donnés par l'auteur à ce pays ?
Comment appelle-t-on cette reprise ?
 - c. Connaissez-vous le nom de « Cléopâtre » ?
 - d. Utilisez le dictionnaire ou l'encyclopédie pour chercher la biographie de cette personne célèbre.
 - e. Quel est le type de la progression thématique de ce texte ? Justifiez votre réponse.
 - f. Relevez du texte le champ lexical du « désert ».
 - g. En vous référant au texte, complétez le tableau ci-dessous :

Individus	Qualifiants (caractères, vêtements,...)
L'Arnaute
Le Copte
Le Bédouin
Le Persan
Le papa grec

- h.** Le changement des qualifiants (d'un individu à un autre) entraîne-t-il un changement de l'individu même ? Pourquoi?

Le Caire en 1850

Nous voilà en Egypte, terre des Pharaons, terre des Ptoléméens, patrie de Cléopâtre, ainsi que l'on dit en haut style. Nous y sommes et y vivants, avec la tête plus rase qu'un genou, fumant dans de longues pipes et buvant le café sur des divans.

Qu'en dire? Que voulez vous que je vous en écrive. Je ne fais que revenir à peine des premiers étourdissements. C'est comme si l'on vous jetait tout endormi au beau milieu d'une symphonie de Beethoven, quand les cuivres déchirent l'oreille, que les basses grondent et que les flûtes soupirent. Le détail vous saisit, il vous empoigne, il vous pince et, plus il vous occupe, moins vous saisissez bien l'ensemble; puis, peu à peu cela s'harmonise et se place de soi-même avec toutes les exigences de la perspectives. Mais les premiers jours, c'est un tohu-bohu de couleurs étourdissantes, si bien que votre pauvre imagination, comme devant un feu d'artifice d'images, en demeure tout éblouie.

Tandis que vous marchez le nez en l'air, à regarder les minarets couverts de cigognes blanches, la clochette des dromadaires tinte à vos oreilles, et de grands troupeaux de chèvres noires passent dans la rue, bêlant au milieu des chevaux, des ânes et des marchands. Dès qu'il fait nuit, tout le monde porte sa lanterne de toile, et les sais des pachas courent dans la ville en tenant dans la main gauche de grands fanaux allumés. On se bouscule, on se débat, on frappe, on se roule, on jure de toutes les manières, on crie dans toutes les langues ; les rauques syllabes sémitiques claquent dans l'air comme des coups de fouets ; vous frôlez tous les costumes de l'Orient et vous coudoyez tous ses peuples (je parle ici de Caire). On voit à la fois le papa grec en longue barbe, qui chemine, qui chemine sur sa mule, l'Arnaute en veste brodée, le Copte en turban noir, le Persan dans sa pelisse de

fourrure, le Bédouin du désert, au visage couleur de café, et qui marche gravement, tout enveloppé dans des couvertures blanches.

Gustave Flaubert, Correspondance.

Activité : Lecture-plaisir¹

Durée : 01h

Objectif²: - Repérer quelques éléments culturels relatifs à l'histoire de France

Déroulement de la séance

I/- Eveil de l'intérêt :

- L'enseignant va débattre avec ses élèves le sujet de l'histoire de quelques monuments tel: Riadh Elfateh (monument connu en Algérie).
- L'enseignant peut demander aux élèves, avant cette séance, de chercher l'histoire de la Tour Eiffel et de l'apporter afin qu'elle soit débattue.

II/- Présentation du texte :

Tour Eiffel

A la fin tu es las de ce monde ancien
Bergère ô tour Eiffel le troupeau des ponts bête ce matin
Tu en as assez de vivre dans l'antiquité grecque et romaine
Ici même les automobiles ont l'air d'être anciennes

¹Nous avons mis l'activité de « lecture-plaisir » entre deux activités de langue afin de libérer l'esprit des apprenants et de bouleverser la routine due à la systématisation des activités pédagogiques. Il nous semble que cette activité est un moment de détente didactique.

²Il nous semble que l'activité de « lecture-plaisir » a pour objectif de leur (les apprenants) faire aimer la lecture et de faire germer le plaisir de lire.

La religion seule est restée toute neuve la religion
Est restée simple comme les hangars de Port-Aviation

Seul en Europe tu n'es pas antique ô Christianisme
L'Européen le plus moderne c'est vous Pape Pie X
Et toi que les fenêtres observent la honte te retient
D'entrer dans une église et de t'y confesser ce matin
Tu lis les prospectus les catalogues les affiches qui chantent tout haut
Voilà la poésie ce matin et pour la prose il y a les journaux
Il y a les livraisons à 25 centimes pleines d'aventure policières
Portraits des grands hommes et mille titres divers

J'ai vu ce matin une jolie rue dont j'ai oublié le nom
Neuve et propre du soleil elle était le clairon
Les directeurs les ouvriers et les belles sténo-dactylographes
Du lundi matin au samedi soir quatre fois par jour y passent
Le matin par trois fois la sirène y gémit
Une cloche rageuse y aboie vers midi
Les inscriptions des enseignes et des murailles
Les plaques les avis à la façon des perroquets criailent
J'aime la grâce de cette rue industrielle
Située à Paris entre la rue Aumont-Thieville et l'avenue des Ternes

[...]

*Extrait de **Zone** - Apollinaire, Alcools (1912)*

A/- Le para-texte:

L'élève observe:

- Quel est le titre du texte?
- De quel genre est-il ce texte ?

- Combien de vers avons- nous?
- Quelle est la source du texte?

Analyse du titre :

- Pourquoi est appelé « Tour Eiffel » ?
- Utilisez l'encyclopédie pour chercher l'histoire de la « Tour Eiffel ».

B/- Hypothèses de sens:

Après l'observation du texte, les élèves sont amenés à émettre des hypothèses de sens :

De quoi parle-t-on dans ce texte?

C/- Exploitation du texte:

- Lisez le texte ci-dessus et répondez aux questions suivantes :

1. Quel est le thème abordé dans le texte?
2. L'auteur fait l'éloge de deux mondes, lesquels?
3. Relevez du texte les champs lexicaux de ces mondes.
4. L'auteur met en relation la Tour Eiffel avec deux périodes de l'histoire, lesquelles?
5. L'auteur ne lui plait pas l'état de vie de la "Tour Eiffel"? Pourquoi?
6. L'auteur revendique quelque-chose, laquelle?
7. Que signifient les vers quatre et cinq?
8. Complétez le tableau ci-dessous:

Eléments culturels	
La modernité	L'antiquité
.....
.....
.....
.....

Activité : Grammaire

Durée : 01h

Objectifs: - Repérer les qualificants.
 - Identifier les types de qualificants.

Déroulement de la séance

Nous avons suivi trois étapes dans cette séance à savoir :

- L'éveil de l'intérêt des élèves (rappel).
- Exemplification.
- Règle(s) à retenir.
- L'exploitation du texte en matière d'exercice d'application.

I/- Eveil de l'intérêt :

- L'enseignant peut se référer au quotidien des apprenants pour tirer des exemples relatifs aux valeurs lexicales et grammaticales des qualificants.
- Il peut écrire sur le tableau un nom d'un pays et demande aux élèves de le qualifier.

II/- Exemplification :

- L'enseignant écrit sur le tableau les phrases suivantes :
 1. De **grands** plats de crème **jaune**, qui flottaient d'eux- même au moindre choc de la table, présentaient, **dessinés** sur leur surface **unie**.
 2. De plat de crème, qui flottait d'eux- même au moindre choc de la table, présentaient, sur leur surface.
- Les élèves sont amenés à discerner la relation qui existe entre le qualifiant et le qualifié et à distinguer les différentes places que peut occuper l'adjectif qualificatif.
- De là, l'enseignant va leur expliquer les différentes catégories d'adjectif qualificatif, ses différents types et les règles de réécriture d'un qualifiant.
- En guise d'exemple, l'enseignant réécrit le premier exemple comme suit :
 - a. De **grands** plats de crème **jaune**.
 - b. Les plats sont **grands**. / La crème est **jaune**.
 - c. Les plats **qui sont grands** ... / La crème qui est jaune.

Je retiens :

- ❖ **L'adjectif qualificatif:** Mot simple ou composé, variable (parfois invariable / les adjectifs de couleur) qui se rapporte à un nom pour le qualifier. Il peut être :
 1. **Epithète :** placé près du nom.
 - a. **Antéposé:** avant le nom.
 - b. **Postposé:** après le nom.
 2. **Attribut :** séparé du nom par un verbe copule.

N.B : Il existe plusieurs types de qualifiants déterminatifs qui permettent de qualifier un mot ou un groupe de mots à savoir : le complément du nom, la proposition subordonnée relative,...

Exercice d'application :

- Lisez attentivement le texte ci-dessous et répondez aux questions suivantes :
 1. De quelle ville parle l'auteur ?
 2. Cette ville est de quel pays ?
 3. Relevez du texte tous les qualificatifs qui caractérisent cette ville.
 4. Les qualificatifs de la ville décrite par l'auteur, peuvent-ils les mêmes pour qualifier une ville arabe ? Pourquoi?
 5. Quels sont, selon vous, les traits de ressemblance et ceux de dissemblance qui existent entre la ville décrite et votre ville ?

Mon premier voyage

Télémaque raconte à Calypso son voyage en Crète, admirablement gouvernée par le sage roi de Minos.

De tous les côtés, nous remarquons des villages bien bâtis, des bourgs qui égalaient des villes, et des villes superbes. Nous ne trouvions aucun champ où la main du diligent laboureur ne fut imprimée; partout la charrue avait laissé de creux sillons: les ronces, les épines, et toutes les plantes qui occupent inutilement la terre sont inconnues en ce pays. Nous considérions avec plaisir les creux vallons où les troupeaux de bœufs mugissaient dans les gras herbages, le long des ruisseaux; les moutons paissant sur le penchant d'une colline; les vastes campagnes couvertes de jaune épis, riche dons de la féconde Cérès; enfin les montagnes ornées de pampre et de grappe d'un raisin déjà coloré, qui promettait aux vendangeurs les doux présents de Bacchus pour charmer les soucis des hommes.

François de La Motte-Fénelon, les aventures de Télémaque, 1699.

Activité : Grammaire

Durée : 02 h

Objectifs: - Définir ce qui est une ou des figures de style.

- Identifier la métaphore.
- Faire la différence entre la métaphore et la comparaison.
- Distinguer les différents types de métaphores.

Déroulement de la séance

Nous avons suivi trois étapes dans cette séance à savoir :

- L'éveil de l'intérêt des élèves (rappel).
- Exemplification.
- Règle(s) à retenir.
- L'exploitation du texte en matière d'exercice d'application.

I/- Eveil de l'intérêt :

- L'enseignant fait un rappel au texte déjà lu « Tour Eiffel / Zone d'Apollinaire » et demande aux élèves d'en parler du thème.

II/- Exemplification :

- L'enseignant écrit sur le tableau le vers suivant et demande aux élèves de l'expliquer :

Bergère ô tour Eiffel le troupeau des ponts bêle ce matin.

- Les élèves sont amenés à discerner la relation du parallélisme existante à la fois entre Tour Eiffel et bergère, ponts et troupeau. C'est à cet effet, après débat, que l'enseignant va réécrire le vers d'Apollinaire afin de faire apparaître l'outil de comparaison omis (pour des raisons de style) :

- Tour Eiffel est comme une bergère.
 - Les ponts sont comme un troupeau.
- De là, l'enseignant va leur expliquer les différents éléments constitutifs de la comparaison et de la métaphore à savoir : le comparant, le comparé, l'outil de comparaison et le point commun tel le tableau ci-dessous :

Figures de style	Comparant	Point commun	Outil de comparaison	Comparé	Exemples
Comparaison	Tour Eiffel	Règne (implicite)	Comme	Bergère	Tour Eiffel est comme une bergère.
Métaphore	Tour Eiffel	Règne (implicite)	/	Bergère	Tour Eiffel est comme une bergère.

Je retiens:

- ❖ « *La comparaison est une figure de style consistant en une mise en relation, à l'aide d'un mot de comparaison appelé le « outil de comparaison », de deux réalités appartenant à deux champs sémantiques différents mais partageant des points de similitudes.* »
(Définition donnée par wikipédia)
- ❖ « *Une métaphore peut être définie comme une comparaison dont on aurait retranché le mot **comme** (ou tout autre mot de comparaison).* »
(Définition donnée par wikipédia)
- ❖ Les différents types de métaphore(s) sont:

Figures	Comparé	Point commun	Outil de comparaison	Comparant	Exemples
Comparaison motivée	x	x	X	x	<i>En régnant les ponts de Paris, Tour Eiffel est comme une bergère.</i>
Comparaison non motivée	X		X	x	<i>Tour Eiffel est comme une bergère.</i>
Métaphore in <i>praesentia</i>	X			x	<i>Tour Eiffel est une bergère.</i>
Métaphore in <i>absentia</i>				x	<i>C'est une bergère.</i>

Exercices d'application :

1. Retracez le même tableau pour expliquer la deuxième phrase d'Apollinaire :
Le troupeau des ponts bêle ce matin.
2. Lisez attentivement le texte ci-dessous et complétez les tableaux suivants :

Tableau 1 :

Figures	Comparé	Point commun	Outil de comparaison	Comparant	Exemples
Comparaison motivée					
Comparaison non motivée					
Métaphore in <i>praesentia</i>					
Métaphore in <i>absentia</i>					

Tableau 2 :

Tour Eiffel	
Cultures	Le comparé
Culture	
Culture	
Culture	
Culture	
Culture	
Culture	

Tour ¹

O Tour Eiffel
Feu d'artifice géant de l'Exposition Universelle !
Sur le Gange
A Bénarès

Parmi les toupies onanistes des temples hindous
Et les cris colorés des multitudes de l'Orient
Tu te penches, gracieux Palmier !
C'est toi qui `a l'´epoque légendaire du peuple hébreu
Confondis la langue des hommes
O Babel !

Et quelque mille ans plus tard, c'est toi qui retombais en langues de feu sur les
Apôtres rassemblés dans ton église
En pleine mer tu es un mât
Et au Pôle-Nord
Tu resplendis avec toute la magnificence de l'aurore boréale de ta télégraphie
sans fil

Les lianes s'enchevêtrent aux eucalyptus
Et tu flottes, vieux tronc, sur le Mississipi
Quand
Ta gueule s'ouvre
Et un caïman saisit la cuisse d'un nègre
En Europe tu es comme un gibet
(Je voudrais être la tour, pendre à la Tour Eiffel !)

¹Nous avons laissé le soin à l'enseignant de demander aux élèves d'expliquer les mots difficiles dans le texte. Il s'agit d'un support-textuel, nous semble-t-il, riche en matière culturelle.

Et quand le soleil se couche derrière toi
La tête de Bonnot roule sous la guillotine
Au cœur de l'Afrique c'est toi qui cours

Girafe

Autruche

Boa

Equateur

Moussons

En Australie tu as toujours été tabou

Tu es la gaffe que le capitaine Cook employait pour diriger son bateau
d'aventuriers

O sonde céleste !

Pour la Simultané Delaunay, à qui je dédie ce poème,

Tu es le pinceau qu'il trempe dans la lumière

Gong tam-tam zanzibar bête de la jungle rayons-x express bistouri symphonie

Tu es tout

Tour

Dieu antique

Bête moderne

Spectre solaire

Sujet de mon poème

Tour

Tour du monde

Tour en mouvement

Blaise Cendrars, « Tour ».

Activité : Production écrite

Durée : 01h

Objectif: - Produire un calligramme.

Déroulement de la séance

Nous avons suivi trois étapes dans l'exploitation du calligramme déjà vu à l'oral à savoir :

- L'éveil de l'intérêt des élèves (un rappel).
- La consigne.

I/- Eveil de l'intérêt

- L'enseignant présente aux élèves le calligramme déjà vu et leur demande de parler de l'idée générale de l'expression écrite par l'auteur.

S
A
LUT
M
ON
DE
dent
je suis
LA LAN
GUE È
LOQUEN
TE QU'ET
BOUCHE
O PARIS
TIRE ET TIRERA
T O U JOURS
AUX A L
L E M ANDS

Guillaume Apollinaire, Tour Eiffel.

II/- Consigne(s):

Deux consignes peuvent être proposées par l'enseignant :

- 1- Suivant le calligramme déjà présenté, modifiez l'expression écrite par Apollinaire.
- 2- Formez à l'aide d'une expression de votre choix un calligramme représentant un monument de l'Algérie à savoir : Riadh Elfateh.

Activité : Production écrite

Durée : 01h

Objectif: - Produire un texte descriptif.

Déroulement de la séance

Nous avons suivi trois étapes pour l'exploitation du texte à savoir :

- L'éveil de l'intérêt des élèves.
- Présentation du texte et questions de compréhension.
- La consigne.

I/- Eveil de l'intérêt :

- L'enseignant va débattre avec ses élèves le sujet des différentes fêtes existantes partout dans le monde et essaye d'associer chacune d'elles à un fait historique bien défini et à une date bien précise.

II/- Présentation du texte :

➤ Lisez le texte ci-dessous et répondez aux questions suivantes :

1. Quel est le thème abordé dans le texte?
2. D'après vous, que signifie Noël ?
3. En quel mois, ils célèbrent Noël ?
4. Définissez en quelques mots la fête de Noël ?

5. L'auteur, parle-t-il de Noël de l'autre fois ou d'aujourd'hui ?
Justifiez votre réponse.
6. Complétez le tableau ci-dessous :

Noël	
Autre fois (les faits)	Aujourd'hui (les faits)
.....
.....
.....

Noël

Et le temps passait vite, très vite.

Passés Août où les manguiers pavoisent de toutes leurs lunules, septembre l'accoucheur de cyclones, octobre le flambeur de cannes, novembre qui ronronne aux distilleries, c'était Noël qui commençait.

Il s'était annoncé d'abord Noël par un picotement de désirs, une soif de tendresses neuves, un bourgeonnement de rêves imprécis, puis il s'était envolé tout à coup dans le froufrou violet de ses grandes ailes de joie, et alors c'était parmi le bourg sa vertigineuse retombée qui éclatait la vie des cases comme une grenade trop mûre.

Noël n'était pas comme toutes les fêtes. Il n'aimait pas à courir les rues, à danser sur les places publiques, à s'installer sur les chevaux de bois, à profiter de la cohue pour pincer les femmes, à lancer des feux d'artifice au front des tamariniers. Il avait l'agoraphobie, Noël. Ce qu'il lui fallait c'était toute une journée d'affairement, d'apprêts, de cuisinages, de nettoyages, d'inquiétudes,

de-peur-que-ça-ne-suffise-pas
de-peur-que-ça-ne-manque,
de-peur-qu'on-ne-s'embête,

puis le soir une petite église pas intimidante , qui se laissât emplir bienveillamment par les rires, les chuchotis, les confidences, les déclarations amoureuses, les médisances et la cacophonie gutturale d'un chantre bien d'attaque et aussi de gais copains et de franches luronnes et des cases aux entrailles riches en succulences, et pas regardantes, et l'on s'y parque une vingtaine, et la rue est déserte, et le bourg n'est plus qu'un bouquet de chants, et l'on est bien à l'intérieur, et l'on mange du bon, et l'on en boit du réjouissant, il y a du boudin, celui étroit de deux doigts qui s'enroule en volubile, celui large et trapu, le bénin à goût de serpolet, le violent à incandescence pimentée, et du café brûlant et de l'anis sucré et du punch au lait, et le soleil liquide des rhums, et toutes sortes de bonnes choses qui vous imposent autoritairement les muqueuses ou vous les distillent en ravissement, ou vous les tissent en fragrances, et l'on rit, et l'on chante, et les refrains fusent à perte de vue comme les cocotiers :

ALLELUIA

KYRIE ELEISON ... LEISON ... LEISON,
CHRISTE ELEISON... LEISON... LEISON.

Et ce ne sont pas seulement les bouches qui chantent, mais les mains, mais les pieds, et la créature toute entière qui se liquéfie en sons, voix et rythme.

Arrivée au sommet de son ascension, la joie crève comme un nuage. Les chants ne s'arrêtent pas, mais ils roulent maintenant inquiets et lourds par les vallées de la peur, les tunnels de l'angoisse et les feux de l'enfer.

Et chacun se met à tirer par la queue le diable le plus proche, jusqu'à ce que la peur s'abolisse insensiblement dans les fines salubres du rêve, et l'on vit comme dans un rêve véritablement, et l'on boit et l'on crie et l'on chante comme dans un rêve, et l'on somnole aussi comme dans un rêve avec les paupières en pétales de rose, et le jour vient velouté comme une sapotille, et l'odeur du purin

des cacaoyers, et les dindons qui égrènent leurs pustules rouges au soleil, et l'obsession des cloches, et la pluie, Les cloches... la pluie... Qui tintent, tintent, tintent...[...]

Aimé Césaire, *Extrait de Cahier d'un retour au pays natal*, Présence Africaine, 1983.

P.S : Plusieurs consignes peuvent être proposées :

Consigne(s) :

- A l'image du texte lu, rédigez un court texte dans lequel vous parlerez d'une fête en Algérie.

- Rédigez un court texte dans lequel vous parlerez de la fête de Noël.

Au terme de ce chapitre, nous pouvons le synthétiser comme suit :

- La conception de la séquence didactique précédemment présentée se base sur l'exploitation interculturelle du texte littéraire.
- La présente proposition didactique nous permettra de comparer les résultats obtenus de l'approche interculturelle à celle déjà présentée en termes d'apport pédagogique et didactique.

Chapitre VIII

Analyse et discussion des résultats

L'apprentissage d'une langue étrangère par la littérature et la connaissance de la culture cible mènent à la découverte du monde dans ses diverses entités. Une tentative de changer l'angle de la perception de cette complexité réside dans la façon d'aborder ce support en fonction des compétences interculturelles voulues installer.

Ce chapitre est consacré à la présentation et à l'interprétation des résultats obtenus lors de l'exploitation des séquences proposées. Afin d'évaluer les connaissances des apprenants tant au niveau culturel que linguistique, nous avons essayé d'analyser le degré de rajustement des représentations à travers le suivi de six élèves.

1. L'analyse des données¹

L'analyse des différentes données recueillies pendant notre expérience s'articule autour de deux phases :

1.1 La première phase d'analyse²

La première phase se rapporte au traitement des données recueillies lors de l'exploitation des séquences proposées. Nous nous basons sur les éléments suivants :

- **Le taux de parole des partenaires du contrat didactique** : Il s'agit en effet de remettre en question le degré de la motivation des élèves en termes de participation à la construction de leur connaissance.
- **Le nombre de reformulations** : La reformulation est liée à la fois à la méthode explicative utilisée par l'enseignant afin de faire comprendre à l'apprenant un mot ou une question mal-comprise et à l'efficacité du style d'enseignement prôné par le maître pour les difficultés linguistiques et cognitives rencontrées par les apprenants.

¹Les résultats obtenus, après l'exploitation des textes proposés, sont le fruit de la participation de quelques enseignants dans les observations faites après que le filmage en classe a été interdit.

²Nous avons confié à chaque enseignant (participant à ces observations) une tâche à accomplir (calculer le temps de parole de tout un chacun, ...).

1.1.1 La première séquence proposée

1.1.1.1 Présentation des résultats

Tableau 1 : La séquence des fables

Activité 1	Enseignants	Taux de parole	Le nombre de reformulations	Le degré d'étayage	Participation des élèves
	<i>Enseignant A</i>	22 %	13	14 %	78 %
	<i>Enseignant B</i>	26 %	19	29 %	74 %
	<i>Enseignant C</i>	19 %	7	13 %	81 %

Activité 2	Enseignants	Taux de parole	Le nombre de reformulations	Le degré d'étayage	Participation des élèves
	<i>Enseignant A</i>	28 %	19	32 %	74 %
	<i>Enseignant B</i>	37 %	24	33 %	63 %
	<i>Enseignant C</i>	42 %	29	43 %	58 %

Activité 3	Enseignants	Taux de parole	Le nombre de reformulations	Le degré d'étayage	Participation des élèves
	<i>Enseignant A</i>	29 %	16	22 %	71 %
	<i>Enseignant B</i>	31 %	21	27 %	69 %
	<i>Enseignant C</i>	17 %	12	15 %	83 %

Activité 4	Enseignants	Taux de parole	Le nombre de reformulations	Le degré d'étayage	Participation des élèves
	<i>Enseignant A</i>	43 %	37	24 %	57 %
	<i>Enseignant B</i>	47 %	41	23 %	53 %
	<i>Enseignant C</i>	51 %	45	46 %	49 %

Activité 5	Enseignants	Taux de parole	Le nombre de reformulations	Le degré d'étayage	Participation des élèves
	<i>Enseignant A</i>	55 %	43	28 %	45 %
	<i>Enseignant B</i>	73 %	49	36 %	27 %
	<i>Enseignant C</i>	64 %	56	31 %	36 %

Pour ce premier tableau, nous pouvons dire que:

- le taux de parole des enseignants, avec sa proportion globale qui est entre (19 % et 73 %), s'avère problématique contre le pourcentage relatif à la participation des élèves (44 % à 51 %). Le degré d'étayage des enseignants varie entre 15 % et 46 %.
- Il importe de dire que la participation des élèves démunie d'une cadence déconcertant. De ce fait, une question demeure importante: pourquoi cette diminution quantitative ? Cette question nous mène à s'interroger sur la nature du texte exploité.

1.1.1.2 Interprétation des résultats

La lecture des résultats obtenus nous montre que les textes proposés dans la première séquence ont motivé les élèves. Un tel choix des textes et une telle exploitation didactique ont un effet apparent sur l'interaction verbale en classe de langues. La partie latente qui sous-tend toute *didactisation* du texte littéraire peut devenir manifeste si les critères de sélection des textes sont préétablis. Une telle diminution se justifie par la charge linguistique complexe (source de difficultés linguistiques) que recouvrent les fables de La Fontaine.

1.1.2 La deuxième séquence proposée

1.1.2.1 Présentation des résultats

Tableau 2 : L'exploitation interculturelle des textes littéraires

Activité 1	Enseignants	Taux de parole	Le nombre de reformulations	Le degré d'étayage	Participation des élèves
	<i>Enseignant A</i>	26 %	13	16 %	74 %
	<i>Enseignant B</i>	29 %	19	29 %	71 %
	<i>Enseignant C</i>	16 %	7	13 %	84 %

Activité 2	Enseignants	Taux de parole	Le nombre de reformulations	Le degré d'étayage	Participation des élèves
	<i>Enseignant A</i>	37 %	19	32 %	63 %
	<i>Enseignant B</i>	44 %	24	33 %	56 %
	<i>Enseignant C</i>	26 %	29	43 %	74 %

Activité 3	Enseignants	Taux de parole	Le nombre de reformulations	Le degré d'étayage	Participation des élèves
	<i>Enseignant A</i>	47 %	21	23 %	53 %
	<i>Enseignant B</i>	57 %	25	29 %	43 %
	<i>Enseignant C</i>	39 %	15	22 %	61 %

Activité 4	Enseignants	Taux de parole	Le nombre de reformulations	Le degré d'étayage	Participation des élèves
	<i>Enseignant A</i>	51 %	26	25 %	49 %
	<i>Enseignant B</i>	49 %	23	21 %	51 %
	<i>Enseignant C</i>	48 %	21	23 %	52 %

Activité 5	Enseignants	Taux de parole	Le nombre de reformulations	Le degré d'étayage	Participation des élèves
	<i>Enseignant A</i>	78 %	46	37 %	22 %
	<i>Enseignant B</i>	84 %	51	40 %	16 %
	<i>Enseignant C</i>	91 %	55	42 %	09 %

A première vue de cette répartition quantitative, nous pouvons dire que le taux de parole des enseignants varie entre 16 % et 91 % contre un pourcentage plus ou moins considérable de la participation des élèves qui est entre 09 % à 84 %. Ainsi, le degré d'étayage des enseignants varie entre 21 % et 43 %.

1.1.2.2 Interprétation des résultats

Lors de l'exploitation interculturelle des textes littéraires, plusieurs points ont été soulevés :

- a. A l'issue de la confrontation des deux textes (de Mohamed Dib et de Gustave Flaubert), les élèves, intéressés par la rencontre de l'Autre, expriment leur besoin d'une initiation à la sociocritique (à l'histoire littéraire) qui leur permette de mieux se situer dans un champ à la fois linguistique et culturel. Il semble que cette approche interculturelle soit une dimension primordiale dans la compréhension et l'interprétation des textes lus. En effet, la préparation à l'ouverture sur le monde permet de créer un réseau de « *distinction culturelle et une situation de réception*

beaucoup plus attentive et stimulante pour les élèves.» (Colette Buguet-Melançon, 1997).

- b.** L'image est au service de l'expression (le cas du calligramme). Le jumelage entre deux supports appartenant à deux arts (l'expression qui relève de l'Histoire de France / l'image de la Tour Eiffel (monument ancré dans la culture française)) était à l'origine de la motivation des élèves et du changement de climat pédagogique. La conscience didactique consiste à examiner, d'une façon significative, les liens qu'entretiennent les supports pédagogiques entre eux.
- c.** Certains textes littéraires sont formés de charge(s) culturelle(s) de plusieurs natures. Ces dernières peuvent fausser l'image sémantique du texte lu et en mène à la non-compréhension. L'apprenant est en effet invité à établir des liens de reconnaissance des valeurs au sein de la culture étrangère.
- d.** Une lecture analytique suppose une approche linguistico-culturelle à travers un réseau d'unités (des unités culturellement distinctes).

1.1.3 Synthèse

L'égocentrisme est souvent le noyau des conflits culturels. Un esprit de reconnaissance de soi nécessite non seulement la non-identification des traits communs existant entre les cultures mais l'acceptation de l'Autre dans sa différence. Selon la conception de P. Bourdieu (1979 : 67), "*la culture est la capacité de faire des différences*", laquelle capacité mène le sujet-parlant à se situer par rapport au monde multiculturel où l'universalité devait dominer.

B. Fradin (1984 : 167) distingue deux classements pour une acceptation efficiente d'autrui:

- a.** *Un classement radical:* ce classement se fonde sur les traits de ressemblance entre deux cultures, deux sociétés et deux groupes différents.

- b. Un classement distinctif:** ce classement se base sur les traits de dissemblance existant entre deux cultures, deux sociétés et deux groupes différents, distingués historiquement et géographiquement ou à l'intérieur d'une même communauté.

1.2 La deuxième phase d'analyse

1.2.1 Analyse des copies

Nous examinerons les copies d'élèves les plus significatives¹ sur le sujet. Nous terminerons par quelques réflexions sur les stratégies d'apprentissage prônées par les apprenants tout en interprétant les résultats obtenus. L'objectif de l'analyse des copies est de repérer les mécanismes qui sous-tendent ce passage épistémologique de l'interprétation objective (en fonction de leur(s) connaissance(s) de la culture cible) à la reconnaissance de l'existence de ce fait culturel.

1.2.2 Présentation des résultats

Tableau 3: Réussite des productions écrites

Taux de réussite	La première séquence		La deuxième séquence	
	Consigne I	Consigne II	Consigne I	Consigne II
	06 %	32 %	38 %	68 %

Dans le cas présent, dix-neuf pour cent (19 %) des élèves ont réussi à rédiger une expression écrite en fonction des consignes données dans la première séquence (soit 06 % pour la production d'une fable contre 32 % pour la réécriture de la fable proposée) contre cinquante-trois pour cent (53 %) de taux de réussite pour la deuxième séquence (soit 38 % pour la réécriture de l'expression de l'auteur contre 68 % pour la rédaction d'un texte descriptif).

¹Il s'agit en effet des productions respectant les consignes, comprenant plus d'éléments culturels révélateurs du sens interculturel et reflétant leur capacité à se comparer aux autres tout en prenant comme source les textes littéraires déjà lus.

1.2.3 Analyse des résultats

1.2.3.1 La première séquence

1.2.3.1.1 La première consigne

Après avoir analysé les copies des élèves, nous avons pu retenir les points suivants :

- a. Nombreuses sont les difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'écriture d'une fable.
- b. Certains élèves se sont contentés de la réécriture de la fable déjà exploitée.
- c. Rares sont les élèves qui ont choisi la première consigne.

1.2.3.1.2 La deuxième consigne

Les points constatés sont les suivants :

- a. Certains élèves se sont contentés de la structure de la fable (sur le plan du rythme (la rime)).
- b. Plusieurs difficultés ont été rencontrées par les apprenants lors de la réécriture de la fable.
- c. Rares sont les élèves qui ont pu produire une fable dont l'harmonie (histoire et rythme) est noyau.
- d. Pour certains élèves, la réécriture d'une fable constitue une forme de jeu de reproduction linguistique.

1.2.3.2 La deuxième séquence

1.2.3.2.1 La première consigne

A première lecture des copies, nous pouvons constater les éléments suivants :

- a. La majorité des élèves ont essayé de reprendre l'expression de l'auteur en changeant le calligramme par un autre de leur culture.
- b. Sur le plan thématique (l'élément culturel décrit), cent pour cent des élèves ont lié, en s'inspirant de l'expression de l'auteur, le calligramme (Riadh Elfateh) à l'Histoire de l'Algérie (la période de la colonisation).
- c. Certains élèves ont pour vocation de dire peu en dessinant. Une telle consigne a pour but de changer le climat pédagogique (hors du commun

des activités précédemment vues) et de pousser l'élève à actualiser ses connaissances en traduisant ses pensées.

1.2.3.2.2 La deuxième consigne

En lisant et en analysant les copies des élèves, nous avons pu relever les points suivants :

- a. Un grand nombre d'élèves ont réussi à produire une expression écrite dont le noyau est un fait culturel.
- b. Certains élèves ont commencé à s'identifier en comparant leur culture à celle de l'auteur (Noël / l'Aïd).
- c. Certains apprenants ont repris quelques expressions utilisées par l'auteur.
- d. Quand il s'agit de la fête de Noël, certains élèves ont fait appel à la religion pour le commenter.

1.2.4 Interprétation des résultats

1.2.4.1 La première séquence

Les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la production écrite relèvent de la nature de la structuration de la fable. Produire une fable constitue, pour les élèves, une double tâche à accomplir à savoir : veiller à ce que la structure de la fable soit respectée et raconter une histoire qui a du sens. Une telle complexité de l'écriture est le résultat, nous semble-t-il, de la pauvreté linguistique dont souffrent les apprenants.

1.2.4.2 La deuxième séquence

Le taux de réussite, dans la deuxième séquence, se justifie par la motivation des apprenants; laquelle motivation relève du dynamisme dû au changement du climat pédagogique. En effet, l'autonomie des apprenants relative à ce genre d'activité(s) constitue, nous paraît-il, l'élément moteur de la liberté scripturaire et imaginative. Pour Roser Cervera (2009 : 46), «*Le texte littéraire est considéré comme une expression, un regard fragmentaire porté sur un modèle culturel.*»

Il nous semble que l'intégration du texte littéraire en classe de langues a deux fonctions : la première est de maîtriser l'aspect linguistique formant l'unité

du texte littéraire; la deuxième est de préparer les apprenants à la rencontre interculturelle. Belén Artuodo Guillén (2009 : 238) pense que, *«le support littéraire se révèle être une des plus sûres passerelles entre les cultures puisque les textes, comme point de rencontre d'univers différents, constituent des révélateurs privilégiés des visions plurielles du monde. La didactique interculturelle considère la situation de communication comme un espace-problème et l'interaction comme un problème à résoudre. L'emploi du texte littéraire en français dans la classe de FLE nous permet de travailler la découverte interculturelle à travers le potentiel de connaissances ethnographiques et d'attitudes socio-affectives qu'il mobilise.»* De là procède que la communication littéraire se caractérise par sa richesse linguistique et culturelle qui est, pour l'ensemble des enseignants, un support pédagogique à revaloriser en lui accordant le statut institutionnel qu'il mérite.

1.3 Suivi de six élèves

Il nous semble important d'analyser le degré du rajustement des représentations des élèves, la progression de cette séquence et l'appropriation des éléments culturels mis en valeur. Pour cela, nous avons choisi six élèves comme échantillon des classes sujettes (tous niveaux confondus). L'élève A est un très bon élève, assidu et attentif. L'élève B a un esprit d'analyse et participe positivement au cours. L'élève C est plutôt une élève en difficultés (des difficultés de plusieurs natures et dans plusieurs matières). L'élève D, un apprenant qui n'aime pas lire. L'élève E est xénophobe. L'élève F est francophobe.

1.3.1 Présentation des résultats

Tableau 4: Suivi des élèves

Les élèves	Représentations (avant l'expérience)	Compétences acquises (après l'expérience)
Elève A	<ul style="list-style-type: none"> - La lecture est une chose essentielle pour la culture. - Connaître autrui, c'est savoir-vivre avec lui. - La France est un pays qui entretient avec l'Algérie des relations économiques et historiques. 	<ul style="list-style-type: none"> -Accepter l'Autre dans sa différence. -L' Autre est notre miroir. -La culture se diffère d'une société à une autre.
Elève B	<ul style="list-style-type: none"> -La lecture forme l'individu. -Connaître autrui c'est savoir vivre en paix avec lui. - Savoir échanger les pensées c'est savoir les exprimer dans sa langue. 	<ul style="list-style-type: none"> -La lecture des textes sert à établir des liens entre les cultures. -Voir l'Autre sous l'angle humanitaire. - Tracer un cadre de correction dans la communication.
Elève C	<ul style="list-style-type: none"> -La France est l'étranger. -La lecture constitue une activité secondaire. 	<ul style="list-style-type: none"> -Connaître la culture d'autrui, c'est avant tout prendre de la distance par rapport à nos jugements. -La lecture nous permet de connaître l'Autre.
Elève D	<ul style="list-style-type: none"> -Pourquoi lire ? -Je n'aime pas la lecture. 	<ul style="list-style-type: none"> -L'acte de lire est la monnaie des gens civilisés et cultivés. -Les textes ne sont pas tout difficiles,

	<p>-Tous les textes sont difficiles.</p> <p>-L'Autre doit me respecter.</p>	<p>il suffit d'en choisir les plus appropriés.</p> <p>-Le respect doit être mutuel.</p>
Elève E	<p>- La connaissance de l'Autre ne vaut rien.</p> <p>-La France est un pays colonisateur de l'Algérie.</p> <p>- Ma culture est la meilleure.</p> <p>- La lecture est quelque chose d'anodin.</p>	<p>-Le monde est vaste, à le découvrir.</p> <p>-Chacun a sa propre culture.</p> <p>-Lire est un acte de noblesse.</p>
Elève F	<p>-Je n'aime pas le français.</p> <p>-L'Arabe est ma langue.</p> <p>-Le français est la langue du colonisateur.</p>	<p>- Connaître la langue de l'Autre ne veut pas dire être autre.</p> <p>- La langue est l'au-delà de tout arrière-plan historique.</p>

1.3.2 Commentaire des résultats¹

A première vue de ces résultats d'ordre qualitatif, nous pouvons en tirer les conclusions suivantes :

- a. Il est à noter qu'une progression significative (sur le plan des compétences installées) et un rajustement des représentations négatives de quelques apprenants sont constatés lors de la mise en place de ce projet interculturel. La lecture analytique des résultats recueillis nous permet de dire que ce développement horizontal des préconçus relève de l'intégration, nous semble-t-il, d'un élément moteur (source de motivation) qui est le texte littéraire.

¹Il est important de souligner que le suivi de ces élèves n'est qu'à titre indicatif. Le changement des représentations ou leur rajustement (ancrées dans l'esprit des apprenants) nécessitent tout un travail basé sur *le cognitivisme culturel*.

- b. Selon I. Haentjens et B. Lamote (2004), « *le texte littéraire est un support attrayant et riche au départ duquel on peut proposer aux élèves de multiples activités d'apprentissage visant à développer les quatre compétences langagières ainsi que la compétence interculturelle.* » La multiplicité des compétences à installer chez les apprenants du secondaire est liée à la richesse de support didactique.
- c. Il semble qu'une communication argumentée, établie dans un cadre de correction, soit un élément basique du rajustement des représentations. Un changement de comportement passe avant tout par une conscience interculturelle qui se fonde sur la mise en œuvre des aspects fondateurs de la communication interculturelle à savoir : le respect de l'Autre, l'acceptation de son existence et de ses différences. Reconnaître que l'Autre existe (avec un autre moi) exige une distanciation (de la part du locuteur) par rapport à ses jugements stéréotypés, laquelle distanciation est l'au-delà de toute hiérarchisation des cultures (supériorité / infériorité).
- d. Le projet interculturel mis en place à travers l'exploitation des textes littéraires avait comme objectif l'initiation des élèves à la rencontre de l'Autre. Cette préparation cognitive de nature interculturelle nous semble importante dans la mesure où l'efficacité de cette approche passe par la recherche des origines qui sous-tendent ces pré-jugements négatifs et le renouvellement de l'esprit interculturel des apprenants. Or, la recherche de ces mécanismes nécessite un effort considérable de la part des partenaires du contrat didactique.
- e. Pour conclure, S. Abdelhamid et S. Khadraoui (2009 : 42) affirment que *"l'interculturalité n'est pas un comportement qui permet de reconnaître la légitimité de toutes les cultures et à tout un chacun de vivre la pluralité et la diversité culturelles, mais une attitude qui favorise le développement de la conscience d'une identité interculturelle où le respect des différences deviendra la force centrale."* Cela signifie que l'interculturalité participe

au développement de la conscience identitaire de l'individu et lui permet d'agir positivement dans une communication.

2. Bilan

2.1 Réussites de l'expérience

Tout au long de ce travail, nous avons essayé d'exploiter des textes littéraires traitant plusieurs éléments culturels liés à cette identité culturelle. L'utilisation d'une nouvelle approche textuelle basée sur l'interculturalité a permis aux élèves, nous semble-t-il, de découvrir la coexistence de plusieurs cultures et de connaître d'autres niveaux de lecture et d'interprétation des textes littéraires lus (voire même déjà lus). Elle a enrichi le répertoire méthodologique de l'exploitation des supports textuels.

A travers ces textes mis en place, les apprenants ont pu découvrir quelques faits culturels qui relèvent de la tradition « la fête du mariage chez les français, les fêtes religieuses, les symboles des pays, ... », apprendre à mieux connaître soi, à reconnaître l'Autre dans sa différence, à avoir l'esprit de l'ouverture sur le monde sans stéréotypes et à comprendre que la diversité culturelle constitue une richesse et non un obstacle. Selon Daniel-Henri Pageaux (1994 : 165), « *la réflexion sur l'autre, la dimension étrangère, le sentiment d'altérité, donc d'identité, d'individualité, et aussi les relations d'implication, d'intégration et celle de (distanciation) sont au cœur de la pensée interculturelle.* »

Les questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants nous ont permis de repérer leur prédisposition à une telle approche du texte littéraire et d'établir les critères de sélection des textes à exploiter.

L'intégration de l'approche interculturelle en classe de langues permet, nous semble-t-il, la prise en considération des horizons d'attente des élèves en termes de découverte de l'Autre. S'intéresser à une autre culture a été la source de cette prédisposition cognitive et de la motivation des apprenants.

Il semble que le projet mis en œuvre nous ait également permis de créer "un bain culturel" favorable à l'enseignement / apprentissage du FLE. Or, il était

difficile d'évaluer la progression des compétences interculturelles installées chez les apprenants. Néanmoins, les apprenants ont été sensibilisés à la culture qui est, selon Demorgeon (cité par Anne-Laure Foucher, 2008), *"un véritable complexe. Ceux qui s'y expriment ne la comprennent pas forcément mieux que ceux qui y sont étrangers. Une compréhension supérieure ne peut être obtenue qu'à travers un laborieux travail non seulement d'ordre communicatif mais surtout coopératif et même compétitif, reposant sur l'effectivité des interactions avec autrui en l'accompagnant de la possibilité de contestations mutuelles."* Nous pouvons dire que la compréhension de l'Autre est liée à la manière dont on conçoit un monde multi ou même pluriculturel, basé sur la coopération interculturelle.

2.2 Les limites du projet

Nombreuses sont les difficultés rencontrées lors de la vérification des hypothèses émises :

- a. Il est difficile de cerner un sujet dont le noyau est « la culture ». En effet, seuls quelques faits culturels (des connaissances distinctement discernables) ont été présentés à travers la lecture de quelques textes littéraires. Or, un tel support textuel est formé de plusieurs codes. Un tel répertoire des textes a été basé sur des éléments culturels « *palpables* » faciles à repérer et à analyser.
- b. L'élaboration du questionnaire destiné aux apprenants était d'une difficulté incomparable, car notre objectif était non seulement de repérer ce que les élèves avaient de cette culture cible mais d'évaluer ce que représente celle-ci pour eux.
- c. Evaluer le non-mesurable est difficile à démontrer. Les compétences culturelles et interculturelles voulues installer relèvent de la socialisation continue qui se fonde sur la construction et l'appropriation progressive des savoir-faire et des savoir-être. Cette instabilité des compétences constitue la partie latente de ces mécanismes d'intégration et de revalorisation des représentations en termes d'actes mesurables.

- d. Comme nous l'avons déjà défini, le texte littéraire, dans son ensemble de codes (linguistique, esthétique et culturel), est le résultat de l'interaction entre *la fiction* et *la diction*. Dans une perspective interculturelle, nous n'avons pris en charge que les textes littéraires porteurs d'aspects culturels apparents, chose qui pourrait fausser l'autre revers de l'unité littéraire de cette création artistique (*la fiction*).
- e. Il nous semble que le contact entre les cultures ne suffit pas pour éliminer les malentendus culturels et les jugements stéréotypés. Selon Vinsonneau (2002 : 60), « *le contact inter-culturel met en cause l'ancienne modalité de gestion du rapport similitudes-différences ; il ébranle à la fois les limites entre le moi et le non-moi et les attributions qui accompagnent les opérations de catégorisation sociale.* »
- f. La lecture des textes littéraires constitue, nous semble-t-il, un outil indispensable dans le développement des compétences de nature interculturelle chez les apprenants. Belén Artuñedo Guillén (2009 : 238) évoque cela en disant: "*Le support littéraire se révèle être une des plus sûres passerelles entre les cultures puisque les textes, comme point de rencontre d'univers différents, constituent des révélateurs privilégiés des visions plurielles du monde.*". Une question demeure importante : La tension culturelle pourrait-elle être un élément psychomoteur dans l'éducation interculturelle ? Pour répondre à cela, il nous semble important de dire, à titre métaphorique, que la reconnaissance du jour passe par la reconnaissance de la nuit. En d'autres termes, une rencontre interculturelle (à valeur conflictuelle) pourrait rajuster les représentations.

A l'issue de ce dernier chapitre, et après avoir porté un regard réflexif sur le projet interculturel mis en place à travers la lecture des textes littéraires, il nous paraît que la littérature peut être introduite au cycle secondaire (au lycée), même auprès des lecteurs en difficultés. En effet, il est nécessaire d'accompagner

l'enseignement de ce support textuel, riche en termes de charge culturelle et linguistique, par un travail sur les composantes de la culture cible.

Comme nous l'avons déjà présenté, une véritable compétence interculturelle ne doit pas se limiter à la simple connaissance de la culture étrangère. La performance interculturelle reste le meilleur jugement de ce qui est installé comme compétence(s).

Conclusion de la troisième partie

L'enquête menée, à travers l'exploitation du texte littéraire, nous a permis de répondre aux questions suivantes :

- Quelle approche textuelle préconisée par l'enseignant dans l'enseignement du texte littéraire?
- Sur quelle base l'enseignant doit fonder son choix didactique?

Notre contribution s'est focalisée sur l'intégration d'une approche interculturelle qui repose sur un modèle culturel du fonctionnement linguistique dans l'enseignement-apprentissage du texte littéraire. Cette approche semble être à l'origine de la vitalité de ce support didactique mis en retrait et de la revalorisation de ses constituants.

D'après les conclusions tirées de ces propositions didactiques, nous pouvons dire que les pratiques lectorales en classe de FLE doivent se fonder sur les propriétés de tout texte et son particularisme socioculturel. Le texte littéraire est défini de la mise en relation et en inter-action des composantes de cette unité artistique.

Les résultats obtenus de l'enquête menée peuvent être synthétisés comme suit :

- La manière avec laquelle le texte littéraire a été exploité justifie le degré de motivation des apprenants et l'accessibilité au sens du texte.
- Les critères sur lesquels les textes littéraires sont choisis doivent se baser sur :
 - a. La charge linguistique du texte proposé (degré de difficultés, ...).
 - b. Le niveau des élèves.
 - c. Le référent culturel.
- La nationalité littéraire du texte proposé joue un rôle très important dans l'exploration de sa richesse, car il semble que le genre littéraire ait un effet sur la motivation des apprenants et l'accessibilité à la culture de l'Autre.

- Le texte littéraire peut être exploité différemment en fonction des objectifs à atteindre.

Pour conclure, cette partie avait comme objectif la présentation du potentiel du texte littéraire qui représente un enjeu didactique indéniable. De là procède qu'il importe de remettre en question les pratiques pédagogiques et préparer les apprenants à cette lecture littéraire et à ce style langagier afin d'accéder non seulement à la compétence linguistique et civilisationnelle mais aussi à une véritable compréhension de l'Autre.

Conclusion

« La question [de l'interculturel] n'est pas tant la culture de l'autre, mais tout simplement la question de la relation à l'autre. C'est autrui, qui, dans sa totale diversité et singularité, sous toutes ses formes, s'impose à nous. (...) Ainsi, la connaissance hors contexte, hors relation, hors communication avec autrui, ne facilite pas la rencontre. (...) L'identité de chacun ne peut plus être définie sans lui, en dehors de lui, mais avec lui. » (Abdalah-Prétceille, M., 2004, p. 146)

Le racisme et la marginalisation ou toute forme de négativisme culturel nécessite une autre vision de soi et une relativisation de ses propres valeurs. Apprendre une langue étrangère, c'est rentrer dans une autre zone culturelle; c'est s'adapter avec un autre système de représentations et voir le monde dans ses diverses couleurs. Travailler la culture, c'est travailler avant tout les quatre habiletés de l'apprentissage-enseignement d'une langue. Il nous semble que la complexité de la notion de « culture » réside dans les constituants qu'elle revêt, la représentation que l'on a de la culture cible et la manière avec laquelle on réagit dans les différentes situations de communication.

Il est à noter que quelles que soient les différences qui existent entre le Moi et l'Autre, les valeurs humaines restent communément présentes. M. Segall affirme (2002 : 92) que « (...) même si nous sommes tous d'accord pour affirmer que sous les couches culturelles qui nous distinguent les uns des autres, il y a quelque chose de fondamentalement humain qui nous unit.» En effet, la prépotence culturelle ne doit pas régner sur l'esprit de tout un chacun, car l'universalité et l'universalisme communautaires réunissent les cultures et leurs agents. La décentration naîtra de la disparition de l'égo-centrisme et de l'ethnocentrisme, et cela revalorisera la place accordée à appartenance

universelle. C'est sur ces valeurs partagées (collectives) que les approches didactiques et pédagogiques doivent se baser.

La recherche que nous avons menée sur l'interculturel est issue d'un réel constat pédagogique, celui de mieux comprendre les représentations qu'ont les apprenants de la culture cible et de créer un bain de réconciliation entre les langues et les cultures à travers la lecture du littéraire. Le passage d'un modèle de lecture à un autre a fait naître un progrès de valeurs en termes de développement du plaisir de lire et de revalorisation de ce support didactique mis en retrait.

Interroger les partenaires du contrat didactique sur la lecture des textes littéraires ainsi que sur la culture de l'Autre nous a permis d'obtenir des renseignements significatifs sur la place accordée aux textes littéraires et à l'interculturel en classe de FLE. La revalorisation didactique du texte littéraire devrait se référer à l'ensemble des composantes qu'il revêt.

Le texte littéraire, de par son universalité et sa singularité, constitue un objet de didactisation qui pourrait contribuer à la connaissance de la culture d'autrui. Son particularisme ne se limite pas au simple regroupement de mots fondé sur la cohésion, il le dépasse à une infinité d'interprétations. Cette pluralité interprétative multiplie les situations pédagogiques de son exploration et justifie sa présence didactique. M.-F. Narcy-Combes affirme (2006 : 154) que, *« la poésie [le texte littéraire] fait partie de l'univers des humains et permet une ouverture vers une autre appréhension du monde, un autre éclairage sur le quotidien. Même si l'on se place dans une approche communicative, les êtres humains ont d'autres choses à communiquer, d'autres messages à faire passer que de l'utilitaire. La poésie peut permettre aux élèves de ressentir et d'exprimer toute une gamme d'émotions et de sentiments de manière inhabituelle tout en maniant la langue avec précision. »* De là procède que la communication littéraire, quel que soit son genre, peut être un lieu d'expression et d'impression. Son unité émotionnelle permet à l'apprenant de s'évader, de survivre avec la magie des mots qui peuvent être son porte parole.

Par le choix de cette approche et ce dispositif de recherche, nous avons essayé de lever le rideau sur le spectacle par la présentation de ce modèle et ce support didactique mis en retrait. Ainsi, une tentative de réconcilier entre les cultures et de mettre les représentations des apprenants en état du changement visant l'acceptabilité et l'acceptation de coexistence de l'Autre comme être ayant sa propre vision a fait l'objet de notre réflexion. Cette recherche a eu comme objectif de faire vivre les apprenants dans un endroit où les mots ne disent pas tout, où les choses se présentent autrement, où la beauté ne se réduit pas à l'image physique de la chose mais plutôt à l'interaction de ce monde créé dont la langue, la culture et la fiction sont les principes. Or, ce produit artistique a été marginalisé, fabriqué et relégué à la fin des séances comme modèle de récréation linguistique. Ses particularités ont été vidées de toute charge esthétique.

En outre, une réflexion basée sur l'exploitation culturelle et interculturelle du texte littéraire nécessite une remise en question du modèle de formation destiné aux élèves du secondaire, une re-modalisation de la deuxième facette de la littérature et une remise à niveau de la place accordée à ce support didactique. Selon M. Abdallah-Prétceille (2010 : 147); « (...) *un genre inépuisable pour la rencontre de l'Autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même. La littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité. Elle permet d'explorer une pluralité de personnages, de situations. Elle est à la fois actualisation mais aussi anticipation de visions du monde et du genre humain.* » En effet, la revalorisation institutionnelle du texte littéraire incombe aux enseignants ainsi qu'à la noosphère.

Dans notre travail, nous pouvons dire que le document écrit (littéraire) favorise une réflexion sur les fondements représentatifs de sa propre culture et de sa vision du monde. Ces derniers contribuent à la formation de l'identité de l'individu et de son appartenance, car « *le concept d'identité se trouve au centre de la réflexion sur l'interculturel. La construction identitaire est dialogique, on ne l'appréhende qu'à partir de l'autre, de l'expérience de l'altérité qui se trouve au centre de l'interaction verbale. Posséder une identité signifie éprouver un*

sentiment d'appartenance, d'affiliation à un groupe mais aussi de référence, de reconnaissance au sein d'un groupe. » (Belén Artuñedo Guillén, 2009, p. 238)

Or, seule la comparaison à d'autres systèmes de valeurs qui permet la connaissance des siennes et de la coexistence de l'Autre. G. Ferréol et G. Jucquois affirment (2003 : 157) que, « *l'identité devient explicite dans un contexte de comparaison et le contact culturel est le mécanisme sociologique qui permet cette comparaison. »*

Au terme de cette recherche, nous pouvons dire que le texte littéraire est l'image de sa culture productrice, de son particularisme et de sa diversité. Or, toute création artistique est une culture en soi. Sa richesse fait l'objet de plusieurs lectures; ce qui donne de l'universalité à son corps et de la majesté à son âme. Il s'agit d'un discours de Moi et de l'Autre, d'un va-et-vient entre ce que l'on est et ce que l'on peut être. Cet arc-en-ciel culturel fondé sur la diversité des couleurs formatrices de ce monde constitue le centre d'une communication signifiante et d'une communicabilité réconciliante. L'Autre serait notre image si on était la sienne et on serait son image s'il était la nôtre. L'interculturel est humain, sa valeur est d'être ce que l'on veut être et de communiquer positivement avec ce que l'on peut être.

Bibliographie

Ouvrages

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., « *Vers une pédagogie de l'interculturel* », éd., Anthropos, Paris, 1996a.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et Porcher, L., « *Education et communication interculturelle* », éd., PUF, Paris, 1996b.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et Porcher, L., « *Éthique de la diversité et éducation* », éd., PUF, Paris, 1998.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et Porcher, L., « *Diagonales de la communication interculturelle* », éd., Anthropos, Paris, 1999a.
- ASGARALLY, I., « *L'interculturel ou la guerre* », Presses du M.S.M, Port-Louis (Maurice), 2005.
- AUGE, M., « *Pour quoi vivons-nous ?* », éd., Fayard, Paris, 2003.
- BEACCO, J.-C., Chiss, J.-L. et alii, « *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* », éd., PUF, Paris, 2005.
- BEACCO, J.-C., « *Les dimensions culturelles des enseignements de langue* », éd., Hachette FLE, Paris, 2000.
- BENICHO, P., « *Le sacré de l'écrivain* », éd., J. Corti, Paris, 1973.
- BOLLINGER, B. et Hofstede, D., « *Le culturel et l'interculturel* », éd., L'Harmattan, Paris, 1987.
- BOUGUERRA, T., « *Pour une approche écodidactique de la citoyenneté : Ecole, langage et citoyenneté* », M. Verdelhan- Bourgade (Dir), éd., L'Harmattan, Paris, 2001.
- BOURDIEU, P., « *La distinction : critique sociale du jugement* », éd., Minit, Paris, 1979.
- BOYER, H., « *Plurilinguisme : « contact » ou conflit de langues ?* », éd., L'Harmattan, Paris, 1997.
- CHARMEUX, E., « *Apprendre à lire; échec à l'échec* », éd., Milan Education, Paris, 1987.

- CHARTIER, A.-M., « *Quels lecteurs voulons-nous former avec la littérature de jeunesse?* », éd., Gallimard, Paris, 1999.
- COLLES, L., « *Jalons littéraires pour une reconnaissance culturelle* », éd., Nathan, Paris, 1999.
- COLLES, L., « *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle* », éd., Boeck Duclot, Bruxelles, 1994.
- COLLET, B., « *L'interculturel, une dimension cachée à l'école française* », éd., L'Harmattan, Paris, 2001.
- CHEVREL, Y., « *La littérature comparée* », éd., PUF, Paris, 1989.
- DE CARLO, M., « *L'interculturel* », Coll. Didactique des langues étrangères, éd., CLE International, Paris, 1998.
- DEMORGON, J., « *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie* », éd., Economica, Paris, 2005.
- DEMORGON, J., « *L'exploration interculturelle pour une pédagogie internationale* », éd., Armand Colin, Paris, 1989.
- DESCOTES, M., « *La lecture méthodique: de la construction du sens à la lecture méthodique* », éd., CRDP, Toulouse, 1989.
- DEZUTTER, O., « *Quelle culture?* », éd., Didier-Hatier, Bruxelles, 1997.
- DEZUTTER, O., « *La compétence interculturelle* », éd., Didier-Hatier, Bruxelles, 2001.
- DUFAYS, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D., « *Pour une lecture littéraire* », éd., De Boeck, Bruxelles, 2005.
- DUFAYS, J.-L. et alii, « *Pour une lecture littéraire* », éd., De Boeck-Duculot, Bruxelles, 1996.
- DUSSAIX, A.-M. et Grosbras, J.-M., « *Les sondages : Principes et méthodes* », éd., PUF, Paris, 1993.
- ECO, U., « *Lector in fabule* », éd., Grasset, coll. Figures, Paris, 1985.
- ERBANI, M., « *Pour une didactique du texte littéraire* », éd., Hachette, Paris, 2002.

- ERIKSEN-TERZIAN, A., « *Vidéo et pédagogie interculturelle* », éd., Anthropos, Paris, 1998.
- EVERAERT-DESMEDT, N., « *Le processus interprétatif: introduction à la sémiotique de Ch .S. Peirce* », éd., Mardaga, Liège, 1990.
- FRANCARD, M., « *La pédagogie interculturelle* », éd., Peeters, Louvain-la-Neuve, 2005.
- GHELLAL, A., « *Ecriture et oralité* », éd., Dar El Gharb, Oran, 2005.
- GIASSON, J., « *La compréhension en lecture* », éd., Hatier, Paris, 1996.
- GIRAUD, M. et MARIE, C., « *L'interculturel en question* », éd., Labor-Nathan, Bruxelles-Paris, 2000.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. et Müller, B., « *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles* », éd., Anthropos, Paris, 1997.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. et Müller, B., « *La culture de l'Autre* », éd., Anthropos, Paris, 1999.
- GRESILLON, A., « *Elément de critique génétique* », éd., PUF, Paris, 1994.
- GROUX, D. et Porcher, L., « *L'éducation comparée* », éd., Nathan Pédagogie, Paris, 1997.
- HALTE, J.-M., « *Perspectives didactiques en français* », Paris, Université de Metz, 1990.
- JACKOBSON, R., « *Essais de linguistique générale* », éd., Le Seuil, coll. Points, Paris, 1970.
- JEROME, R., « *La critique littéraire* », éd., A. Colin, Paris, 2005.
- KUNG, H., « *Tracing the Way: Spiritual Dimensions of the World Religions* », éd., Continuum International Publishing Group, 2006.
- LAINE, S., « *Management de la différence, Apprivoiser l'interculturel* », éd., Afenor, Paris, 2004.
- MAINGUENEAU, D., « *Les termes clés de l'analyse de discours* », éd., Le Seuil, Paris, 1996.

- MARMOZ, L., et DERRIJ, M., « *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation* », éd., l'Harmattan, coll. Education et société, Paris, 2001.
- MORIN, E., « *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* », éd., Le Seuil, Paris, 2002.
- MEYER, M., "*Langage et littérature*", éd., PUF, Paris, 1992.
- MOESCHLER, J. et REBOUL, A., "*Pragmatique du discours*", éd., A. Colin, Paris, 1998.
- N'DA, P., « *Méthodologie de la recherche de la problématique à la discussion des résultats* », éd., EDUCI, Abidjan, 2002.
- PAGEAUX, D.-H., « *Littérature générale et comparée* », éd., Armand Colin, Paris, 1994.
- PICARD, M., « *La lecture comme jeu* », éd., Minuit, Paris, 1986.
- PERRU, L., « *Thèmes et réalités. L'univers de l'écrivain* », éd., Hachette, Paris, 1973.
- PILON, Y., « *La philosophie et l'interculturel* », éd., Didier-Hatier, Bruxelles, 1996.
- PORCHER, L., « *L'enseignement des langues étrangères* », éd., Hachette, Paris, 2004.
- PORCHER, L., « *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline* », éd., Hachette, Paris, 1995.
- PORCHER, L., « *Télévision, culture, éducation* », éd., Armand Colin, Paris, 1994.
- PORCHER, L., « *Manières de classe* », éd., Didier, Paris, 1987.
- POSLANIEC, C., « *Vous avez dit littérature?* », éd., Hachette, Paris, 2002.
- POTHIER, M., « *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues : une trilogie d'avenir* », éd., Ophrys, Paris, 2003.
- POZUELO YVANCOS, J.-M., « *El lenguaje literario* », éd., Cátedra, Madrid, 1992.

- PUTNAM, H., « *Représentation de la réalité* », éd., Gallimard, Paris, 1990a.
- RAUL, F.-B., « *La philosophie interculturelle. Penser autrement le monde* », éd., Minuit, Paris, 2011.
- ROUXEL, A., « *Enseigner la lecture littéraire* », PU Rennes, Paris, 1996.
- REICHLER, C., « *L'interprétation des textes* », éd., Minuit, Paris, 1989.
- REUTER, Y., « *Enseigner et apprendre à écrire* », éd., ESF, Paris, 2000.
- ROCHER, G., « *Introduction à la sociologie générale* », éd. (3^{ème}), Hurtubise HMH ltée, Montréal, 1992.
- SARI-KARA MOSTEFA, F., « *Lire un texte* », éd., Dar El Gharb, Oran, 2004.
- SCHMITT, M.-P., « *Leçons de littérature* », éd., L'Harmattan, Paris, 1994.
- SEOUD, A., « *Pour une didactique de la littérature* », éd., Didier, Paris, 1997.
- SICRE, P., « *Une compétence ou des compétences interculturelles* », éd., Minuit, Paris, 1999.
- SOREL, C., « *De la connaissance des bons livres* », éd., Slatkine, Genève, 1971.
- STOCKINGER, P., « *Enjeux didactiques de la culture* », éd., Stock, Bruxelles, 2005.
- STORA, B., « *La guerre des mémoires. La France face à son passé colonial* », éd., L'aube, Paris, 2007
- SUZANNE, C., « *Enseigner l'histoire aujourd'hui: la mémoire perdue et retrouvée* », éd., Ouvrières, Paris, 1984.
- SUZANNE, C., « *Enseigner la culture étrangère aux jeunes apprenants* », éd., Ouvrières, Paris, 1987.
- TAUVERON, C., « *Lire la littérature à l'école de la GS au CM* », éd., Hatier, Paris, 2002.

- TAUVERON, C., « *La lecture comme jeu à l'école aussi* », éd., L'Harmattan, Paris, 2005.
- TRUCOTTE, A., « *La culture de l'Autre* », éd., Hachette, Paris, 1997.
- VINSSONEAU, G., « *L'identité culturelle* », éd., Armand Colin, Paris, 2002.
- WOLFGANG, I., « *L'acte de lecture* », éd., Mardaga, Bruxelles, 1995.
- ZARATE, G., « *Enseigner une culture étrangère* », éd., Hachette, Paris, 1986.

Dictionnaires

- CHARAUDEAU, P., « *Altérité (principe d'-)* » in Charaudeau, P & D. Maingueneau, « *Dictionnaire d'analyse du discours* », éd., Le Seuil, Paris, 2002.
- CUQ, J.-P., « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », éd., ASDIFLE, Clé international, Paris, 2003.
- FERREOL, G. et Jucquois, G., (dir.), « *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* », éd., Armand Colin, Paris, 2003.
- GREIMAS, A.-J. et COURTES, J., « *Sémiotique. Dictionnaire Raisonné de la théorie du Langage* », Vol. I, éd., Hachette-Université, Paris, 1979.
- LEGENDRE, R. « *Dictionnaire actuel de l'éducation* », 2^{ème} éd. Montréal Guérin, éd., Eska, Paris, 1993.

Reuves

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., « *La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers* », in Synergies Brésil, numéro spécial, 2010.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., « *Education interculturelle et éducation à la citoyenneté* », in Éloy, numéro spécial, 2004.

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., « *Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité* », in *Les cahiers pédagogiques*, n°360, Paris, 1998.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., « *Pédagogie interculturelle, dans L'interculturel en éducation et en sciences humaines* », in PU de Toulouse, 1985.
- ABDELHAMID, S. et KHEDRAOUI, S., « *De la sécurisation de l'interculturalité à l'humanisation de la mondialisation* », in *Synergies Algérie*, n°4, Algérie, 2009.
- ARTUÑETO, B. et BOUDART, L., « *Du prétexte au texte : pour une réhabilitation du texte littéraire en classe de FLE* », in Figuerola, M. C. et alii (eds.) : *La lingüística francesa en el nuevo milenio*. Lleida : Milenio /Université de Lleida., n°7, 2002.
- AUGER, N., « *Les formes du stéréotype dans les manuels scolaires de français langue étrangère : quelques usages pour quelques stratégies* », In *Marges linguistiques*, éd., M.L.M.S., Paris, 2001.
- BACH DUONG, N., « *Accès au texte littéraire et interculturalité en FLS - Le cas des classes bilingues dans l'enseignement intensif du français et en français au lycée vietnamien* », in *Synergies Pays riverains du Mékong*, n° 1, 2010.
- BENSEKAT, M., « *Manuel de langue et représentations culturelles: Comment enseigner une compétence interculturelle ?* », in *Cahiers de langue et de littérature*, n° 5, Mostaganem, PUM, 2008.
- BERTRAND, D. et Ploquine, F., « *Littérature : Esthétique et Pédagogique* », in *les cahiers de l'ASDIFLE*, n°3, 1991.
- BESSE, H., « *Poésie et expression* », in *Ici et là*, n°63, 1974.
- BESSE, H., « *Cultiver une identité plurielle* », in *Le français dans le monde*, n°254, 1993.
- BOUGUERRA, T., « *Approche écodidactique des représentations de l'interculturalité dans les manuels algériens de FLE Enjeux et*

- perspectives* », in Cahiers de langue et de littérature, n° 5, Mostaganem, PUM, 2008.
- BOURDET, J.-F., « *Littérature et apprentissage* », in Les enseignements de la littérature, les cahiers de l'ASDFLE, n°3, 1991.
 - BOURDIEU, P., « *La lecture : une pratique culturelle, dialogue avec Roger Chartier* », in Pratiques de la lecture, sous la direction : Roger Chartier, Rivages, 1985.
 - CERVERA, R., « *A la recherche d'une didactique littéraire* », in Synergies-Chine, n°4, 2009.
 - CHERRAD, N., « *Interaction, négociation de sens et décontextualisation en classe de français* », in Synergies Algérie, n°5, 2009.
 - CLOUET, R. et SANCHEZ, A., « *La représentation culturelle du « Français » dans les manuels scolaires utilisés aux îles Canaries : approche d'une réception* », in Cahiers de langue et de littérature, n° 5, Mostaganem, PUM, 2008.
 - COSTE, D., « *compétence plurilingue et pluriculturelle* », in le Français dans le Monde, n°spécial, éd., Hacette/Edicef, 1998.
 - DE CARLO, M., « *Narration littéraire, dimension interculturelle et identification* », in ELA, n°115, juillet/septembre 1998.
 - DEMOUGIN, F., « *Continuer la culture : le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues* », in Eléments de linguistique appliquée, n°152, Vers une approche transculturelle en didactique des langues-cultures, éd., Klincksieck, Paris, 2008.
 - FAVRY, R., « *L'enseignement de la littérature et l'expression libre* », in L'enseignement de la littérature (Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française), éd., A. De Boeck/Duculot, Bruxelles, 1981.
 - FRADIN, B., « *Langue, discours et littérature* », in Linx, n°10, 1984.

- GHELLAL, A., « *Lecture-écriture en classe de F.L.E.* », in Synergies-Algérie, n°1, Algérie, 2007.
- GROSSMANN, F. et TAUVERON, C., « *Comprendre et interpréter les textes à l'école* », in Repères, n°19, INRP, Paris, 1999.
- GUILLEN, Belén Artuñedo, « *La "littérature-monde" dans la classe de FLE : passage culturel et réflexion sur la langue* », in Synergies-Espagne, n°2, 2009.
- HENRIETTE, R.-M., « *Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle Individuelle* », in Revue internationale sur le travail de la société, n°3, 2005.
- HWANG, S.-S., « *La place de la littérature dans l'enseignement du français langue étrangère - Le cas de l'Université Fu-Jen à Taiwan* », in Synergies-Chine, n°4, Chine, 2009.
- JANICOT, A., « *L'apprentissage du fonctionnement syntaxique au service de la lecture* », in Les actes de lecture, n°114, 2011.
- KAYSER, D., « *Un sémantisme qui n'a pas de sens* », in Langages, n°87, 1987.
- KUENTZ, P., « *Diffuser la culture : mais quelle culture?* », in L'enseignement de la littérature, éd., Nathan, Paris, 1977.
- KKEIR, A., TIFOUR, T. et AIT-AMESZIANE, O., « *L'interculturel et l'enseignement-apprentissage du texte littéraire au moyen (cas du conte)* », in Synergies Chine, n° 8, Chine, Décembre 2013.
- LAVIGNE, J.-F., « *Le statut ontologique de l'affectivité : fondement ou épiphénomène ?* », in Noesis, n° 16, 2010.
- MARTIN, H., « *Perspective sur la psychologie interculturelle comparative* », in revue de l'université de Lausanne, numéro spécial, 2006.
- MERIEU, P., « *La littérature et la culture* », in Figaro Magazine, numéro spécial, 23 octobre 1999.

- MORIN, B., « *Programme d'études et compétence des étudiants* », in Enseigner au collégial. Collectif sous la dir. de Jean-Pierre Goulet. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, 1995.
- MORSLY, D., « *La langue étrangère. Réflexions sur le statut de la langue française en Algérie* », in Le français dans le monde, n°189, Horizons Maghreb, 1984.
- NARCY-COMBES, M.-F., « *Littérature et didactique* », in Les cahiers de l'Acedle, n°2, 2006.
- ORIOL-BOYER, C., « *Pour une didactique du Français langue et Littérature étrangères* », in Le français dans le Monde, numéro spécial, novembre/décembre 1990.
- OUHIBI-GHASSOUL, B., « *Interculturalité et Didactique, pour un dialogue des civilisations* », in revue Imago, n°7, Oran, novembre 2003.
- PERREGAUX, C., « *Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune* », in Repères, n°29, INRP, 2004.
- PEYTARD, J., « *Sémiotique du texte littéraire en didactique du F.L.E* », In Etudes de linguistique appliquée, n°45, éd., Didier, Paris, 1982.
- PUTNAM, H., « *La sémantique est-elle possible?* », in La définition (acte du colloque CELEX), éd., Larousse, Paris, 1990b.
- PHAM, T.-T., « *L'approche littéraire en classe du FLE au DLCF (Hanoi – Vietnam)* », in revue de l'université de Phnom Penh, numéro spécial, Cambodge, 2002.
- RAMON, García Pradas, « *Sur l'utilité du texte littéraire dans l'enseignement de FLE à l'université : un défi linguistique et interculturelle* », in revue de l'université de Castilla-La Mancha, n°7, 2009.
- REUTER, Y., « *Éléments de réflexion sur la place et la fonction de la littérature dans la didactique du français à l'école* », in Repères, n°13, INRP, Paris, 1996.

- REUTER, Y., « Définir les biens littéraires », in *Pratiques*, n°67, 1990.
- REUTER, Y., « Pourquoi enseigner la littérature? », in *Recherches*, n°16, 1992.
- RICARDOU, J., « Ecrire en classe », in *Pratiques*, n°20, juin 1978.
- RICARDOU, J., « Travailler autrement », in *L'enseignement de la littérature (crise et perspectives)*, éd., Nathan, Paris, 1977.
- SAINT-ONGE, M., « Les objectifs pédagogiques : pour ou contre? », in *Enseigner au collégial*. Collectif sous la dir. de Jean-Pierre Goulet. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, 1995.
- SEGALL, M., « La psychologie culturelle : un nouveau territoire ? », in F. Tanon & G. Vermès (éd.), *L'individu et ses cultures*, éd., L'Harmattan, Paris, 1993.
- SIMARD, D., « Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? », in *vie pédagogique*, n° 124, 2002.
- TIFOUR, T., « Le texte littéraire : un médium culturel », in *revue scientifique d'études de la langue française*, n° 7, presse universitaire d'Ispahan, Iran, juin 2013.
- TIFOUR, T., « L'interculturalité et la littérature », In *Magazine culturel et littéraire*, Vol. I, éd., Dédicaces, Canada, 2011.

Thèses et mémoires

- ABOUSSI, L., « Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine », Thèse de Doctorat, université de Rennes 2, 2010.
- ALEXANDER, F., « Repenser l'interculturel en communication : Performance culturelle et construction des identités au sein d'une association européenne », Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne, 2008.

- BASBAS, M., « *Le texte littéraire : vecteur culturel dans l'enseignement-apprentissage du FLE* », Mémoire de magistère, Université de Batna, 2007.
- BOUCHER, C., « *Conception et didactique de la littérature dans le programme et les manuels du secondaire 2e cycle du Nouveau-Brunswick* », Mémoire de maîtrise, Université de Moncton, 2000.
- BOUTIN, J.-F., « *La problématique du corpus de textes littéraires en classe de langue première* », Thèse de Doctorat, Université de Laval, 1999.
- DAKHIA, A., « *Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE* », thèse de Doctorat d'Etat, université de Batna, 2006.
- DAVID-CHEVALIER, M.-C., « *Le référent dans la consigne descriptive : outil ou obstacle pour l'élève ?* », thèse de Doctorat, Université Lille, 2007.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R., « *Problèmes d'éducation linguistique* », thèse de Doctorat d'Etat, Tome 3, Université de Rouen, 1991.
- GHELLAL, A., « *Didactique des textes littéraires ou la littérature comme prétexte à l'enseignement du F.L.E* », thèse de Doctorat, université d'Oran, 2006.
- HAIYAN, X., « *L'enseignement du français en Chine face à la problématique de l'interculturel : Quel rôle jouent les TIC ?* », mémoire de DEA, université de la Sorbonne, 2005.
- HEBERT, M., « *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration* », thèse de Doctorat, université de Montréal, 2002.
- HOEFER, S., « *Projet interculturel et enseignement d'une culture étrangère à l'école élémentaire* », mémoire de maîtrise, IUFM de Lyon, 2004.

- KADIK, D., « *Le texte littéraire dans la communication didactique en contexte algérien* », thèse de Doctorat, université Franche-Comté, 2002.
- KHEIR, A., « *Le conte comme outil didactique* », mémoire de magistère, Université Ibn-Khaldoun, 2009.
- LACHERET, O., « *Aborder la compréhension et l'interprétation des textes littéraires avec des jeunes lecteurs* », mémoire, IUFM de Lyon, 2003.
- LASNE, O., « *Comprendre et interpréter un texte littéraire au cycle 3* », mémoire, IUFM de Lyon, 2004.
- LEMOINE, G., « *Polyphonie et décentrement dans le roman francophone : étude comparative de Texaco de Patrick Chamoiseau et Monnè, outrages et défis d'Ahmadou Kourouma* », mémoire de maîtrise, université de Québec, 2006.
- LISANS-TEZI, Y., « *L'initiation à la littérature française par l'enseignement du français* », mémoire de maîtrise, université Marmara-Istanbul, 2006.
- MORSLY, D., « *Le français dans la réalité algérienne* », thèse de Doctorat d'Etat, université de la Sorbonne, 1988.
- SHRIVASTAVA, G., « *La littérature en didactique du français langue étrangère* », mémoire de master, université Stendhal-Grenoble 3, 2010.
- SIMONOT, A., « *Effet de surprise et compréhension en lecture (apprendre à lire, comprendre et interpréter des textes littéraires au cycle 2)* », mémoire de maîtrise, IUFM de Lyon, 2006.
- SOW-BARRY, A., « *Enseignement de la production écrite en 11 années du secondaire à Conakry et propositions d'aménagement de programme* », thèse de Doctorat, université de Montréal, 1999.
- TEMKENG, A.-E. « *Compétence interculturelle et efficacité de l'action didactique en classe de langue* », mémoire de DEA des Sciences de l'éducation, université Mariem Ngouabi (ENS de Yaoundé), 1987.

- TIFOUR, T., « *L'interculturel dans l'enseignement du texte littéraire au lycée (cas de la 3^{ème} année du secondaire)* », mémoire de magistère, université de Tiaret, 2009
- TURKYASAR, T., « *Emploi des textes littéraires et son importance dans la formation des professeurs du français langue étrangère* », mémoire de maîtrise, université Gazi-Ankara, 2007.

Publications et textes officiels

- Charte nationale de 1974.
- Charte nationale de 1976.
- Centre International d'Etudes Pédagogiques, « *Répertoire d'outils pédagogiques utilisables dans les classes accueillant des élèves non francophones* », éd., Centre National de Documentation Pédagogiques et Centre de Documentation Migrants, Paris, 1992.
- Commission Européenne, direction générale pour l'éducation et la culture par European Cultural Interactions, « *50 manières de motiver l'apprentissage des langues* », éd., Diremta, 2004.
- Conseil de l'Europe, Cadre commun de référence pour les langues, éd., Conseil de l'Europe/Les éditions Didier, Paris, 2001.
- Conseil de l'Europe, « *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues* », éd., Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.
- Ordonnance n° 75-35 du 16 avril 1976.
- Ordonnance n° 05-07 du 23 août 2005.
- « *Approches interculturelles en éducation : Etude comparative internationale* », Institut National de la Recherche Pédagogique, septembre 2007.
- Programmes et directives, Direction des programmes du secrétariat d'Etat à l'enseignement secondaire, 1974.

- Programmes et directives, Direction des programmes du secrétariat d'Etat à l'enseignement secondaire, 1995.
- Programme de français, Secrétariat d'Etat à l'enseignement secondaire et technique, Direction des enseignements, Alger, 2005
- Programme de français, Direction de l'enseignement fondamental, 2004.
- Rapport mondial sur le développement humain, 2004.

Œuvres exploitées

- APOLLINAIRE, G., « Alcools », éd., Gallimard, Paris, 2006.
- Cendrars, B., « *Le Lotissement du ciel* », éd., Denoël, Paris, 1949.
- CESAIRE, A., « *Cahier d'un retour au pays natal* », éd., Présence Africaine, Paris, 1983.
- DE BALZAC, H., « *Le contrat de mariage* », Paris, Hachette, 2000.
- DE LA FONTAINE, J., « *Fables* », éd., Maxi Poche, Paris, 1997.
- DE MOTTE-FENELON, F., « *Les aventures de Télémaque* », éd., Anthropos, Paris, 2001.
- DIB, M., « *Un beau mariage* », éd., Seuil, Paris, 1999.
- FLAUBERT, G., « *Madame Bovary* », éd., Hachette, Paris, 1992.
- FLAUBERT, G., « *Correspondance* », éd., Hachette, Paris, 1993.
- VALERE, V., « *Le pavillon des enfants fous* », éd., Stock, Paris, 1994.

Sites consultés

- ADEN, J. et ANDERSON, J., 2008, « *Le drama pour une approche interculturelle de l'enseignement des langues* », www.tesol-france.org/articles/Colloque05/AdenAnderson05.pdf (consulté le 24.05.2010 à 13:12)
- AUDRAS, I. et CHANIER, T., 2007, « *Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne* », alsic.revues.org › Numéros › Vol. 11, n° 1 (consulté le 29.06.2010 à 22:27)

- BALAZS, I., 2009, « *Approche du texte littéraire* », www.litere.uvt.ro/vechi/documente_pdf/aticole/BELRom/IBalasz.pdf (consulté le 07.07. 2010 à 23:09)
- BRAIBANT, J.-M. et GERARD, F.-M., 2008, « *Influence des méthodes d'enseignement de la lecture sur le niveau d'acquisition des élèves en 2^e année primaire* », www.skolo.org/IMG/article_PDF/Importance-des-mthodes-d_a454.pdf (consulté 21.01. 2011, 11:57)
- BYRAM, M. et alii, 2002, « *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : Une introduction pratique à l'usage des enseignants* », www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf (consulté le 13.02. 2011 à 10:19)
- CAILLIS, S. et alii, 2011, « *Apprendre à comprendre et à interpréter des textes littéraires* », http://imagesetlangages.fr/animations_pedagogiques/comprendre_litterature/Apprendre_comprendre_texteslittOK1.pdf (consulté le 17.02. 2012, 03:01)
- CHISS, J.-L., date non indiquée, « *La lecture en classe de français : questions vives et discours institutionnels* », www.cndp.fr/bienlire/04media/documents/onl_lecture_college05.pdf (consulté le 18.03. 2012 à 21:12)
- CLAES, M.-T., 2002, « *La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité* », <http://www.franparler-oif.org/pour-lenseignant/les-articles/2648-la-dimension-interculturelle-dans-lenseignement-du-francais-langue-de-specialite.html> (consulté le 06.05. 2012, 22:42)

- CLAUDE, H. « *Lire des textes littéraires en classe de langues* », babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2006-3-4/heman.pdf (consulté le 23.05. 2012 à 23:31)
- COLETTE, B.-M., 1997, « *Pour une lecture authentique au collégial : le journal de lecture* », <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr3-2/Journal.html> (consulté le 15.08. 2012 à 12:36)
- CONDAT, S., 2008, « *L'éducation interculturelle* », www.ciep.fr/sites/default/files/migration/.../Education_interculturelle.pdf (consulté le 04.10. 2012 à 15:14)
- FOUCHER, A.-L., 2008, « *Former à la démarche interculturelle en FLE par la conception et l'animation à distance de forums avec de « vrais » apprenants* », isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms32/isdms32-foucher.pdf (consulté le 05.10. 2012 à 11:15)
- HAENTJENS, I. et LAMOTE, B., 2004, « *Pistes pour une approche créative de la littérature* », http://www.form-a.com.org/index.php?option=com_content&view=article&id=20:approche-creative-de-la-litterature-a-partir-dextraits-de-romans-damelie-nothomb&catid=6:divers&Itemid=3 (consulté le 09.10. 2012 à 14:19)
- LEVESQUE-MÄUSBACHER, P., 2004, « *Pédagogie interculturelle : le discours de l'Autre* », <http://www.fdlm.org/fle/article/318/levesque.php3> (consulté le 12.11. 2012 à 19:27)
- LUSSIER, D., 2007, « *Les compétences interculturelles : Un référentiel en enseignement et en évaluation* », www.ia72.ac-nantes.fr/.../com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?...pdf (consulté le 12.11. 2012 à 17:33)
- MAGA, H., 2007, « *Former les apprenants de FLE à l'interculturel* », http://www.franparler.org/dossiers/interculturel_former.htm (consulté le 15.11. 2012 à 00:09)

- MAÏTE, B. et MAUREL, I., 2006, « *Le carnet de littérature : un lien culturel et social entre l'école et la famille* », pedagogie.ac-toulouse.fr/castres25/media/files/.../Carnet_littrature.pdf (consulté le 19.11.2012 à 03:06)
- MATSUMOTO, D. et alii, 2007, « *Emotion et ajustement interculturel* », <http://www.davidmatsumoto.com/content/Handbook%20Applied%20Linguistics.pdf> (consulté le 16.12.2012 à 06:53)
- POSLANIEC, C., 2002, « *Rapport entre la littérature de jeunesse et la littérature* », lije.univ-lemans.fr/ColloqueLIJE/pdf/3.pdf (consulté le 17.12.2012 à 18:26)
- PROSCOLLI, A., 2008, « *Conscience interculturelle et stratégies d'apprentissage* », www.unifr.ch/ipg/aric/assets/files/ARICManifestations/.../ProscolliA.pdf (consulté le 23.12.2012 à 10:17)
- PUREN, C., 2006, « *Explication de textes et perspective actionnelle : La littérature entre le dire scolaire et le faire social* », www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s.../parentexteactionnel2006.pdf (consulté le 24.12.2012 à 14:22)
- SCHMITT, J.-C., 2010, « *La pluralité interprétative : entre textes et images* », <http://books.openedition.org/cdf/1442> (consulté le 26.12.2012 à 19:11)
- TAGLIANTE, C., 2006, « *L'évaluation et le Cadre européen commun de référence* », <http://www.fdlm.org/fle/article/344/344cadre.php> (consulté le 30.12.2012 à 11:15)
- VENARD, A., 2006, « *Enseigner l'écriture littéraire* », www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=LFA_153_0003 (consulté le 30.12.2012 à 11:39)
- <http://fr.wikipedia.org/wiki/Metaphore> (consulté le 30.12.2012 à 11:49)

Annexes

Les questionnaires

Les questionnaires destinés aux enseignants

Questionnaire 1

Item 1 : Utilisez-vous le manuel régulièrement avec vos élèves ?

Oui Non Parfois

Pourquoi ?

Item 2 : Les textes supports sont-ils adaptés au niveau des élèves ?

Oui Non Parfois

Item 3 : Aident-ils vos apprenants à avoir une certaine autonomie de lecture ?

Oui Non Parfois

Item 4 : Quel(s) genre(s) de texte(s) préférez-vous parmi ceux qui figurent dans les manuel(s) scolaire(s) ? Pourquoi ?

Item 5 : Parmi ces deux genres textuels, lequel trouvez-vous le plus utile pour vos apprenants ? Pourquoi ?

Texte expositif Texte littéraire

Item 6 : Sur quelle base choisissez-vous le(s) texte(s) support(s) de lecture-compréhension ?

Item 7 : Quel objectif donneriez-vous à l'activité de lecture-compréhension ?

Item 8 : Pensez-vous que le programme du cycle secondaire accorde une importance à l'enseignement du texte littéraire ?

Oui Non

Item 9 : Le volume d'heures consacrées par vous à la lecture-compréhension du texte littéraire est-il le même pour le texte expositif ?

Oui Non

Pourquoi ?

Item 10 : Peut-on initier les élèves à la littérature alors que la maîtrise de la langue n'est pas assurée ?

Oui Non

Pourquoi ?

Item 11 : D'après vous, quelle(s) compétence(s) favorise-t-il l'enseignement du texte littéraire ?

Item 12 : Préférez-vous enseigner :

Un récit ou un dialogue

Pourquoi ?

Item 13 : Préférez-vous enseigner :

Un texte littéraire long ou un texte littéraire court ?

Pourquoi ?

Item 14 : Préférez-vous enseigner :

Une œuvre littéraire intégrale ou des extraits

Pourquoi ?

Item 15 : Préférez-vous enseigner :

Un texte littéraire originel en français ou un texte littéraire traduit ?

Pourquoi ?

Item 16 : Préférez-vous enseigner :

Un texte littéraire originel en français ?

Un texte littéraire d'expression française ?

Pourquoi ?

Item 17 : Préférez-vous enseigner :

Un texte littéraire ancien (classique) ?

Un texte littéraire contemporain ?

Pourquoi ?

Item 18 : Citez deux ou trois mots auxquels vous pensez à propos du texte littéraire.

Item 19 : Quelle définition donneriez-vous à un texte littéraire ?

Item 20 : Parmi ces types de difficultés, le(s)quel(s) rencontrent vos apprenants lors de la lecture du texte littéraire ?

Difficultés linguistiques

Difficultés cognitives

Difficultés culturelles

Autre

Item 21 : Que veut dire lire-écrire pour vous ?

Item 22 : Quelles insuffisances dégagez-vous du programme du cycle secondaire? Quels sont les changements urgents et immédiats que vous souhaiteriez qu'on y apporte?

Questionnaire 2

Item 1 : Qu'est-ce que la culture ?

Item 2 : L'interculturel est :

e- la relation entre deux cultures ?

f- l'interaction entre deux cultures ?

g- le croisement de cultures ?

h- Autre.

Pourquoi ?

Item 3 : L'interculturel est-il abordé dans les manuels scolaires ?

Oui

Non

Item 4 : Est-ce que vous pratiquez l'interculturel en cours de langue ?

Souvent

Parfois

Pas du tout

Item 5 : L'interculturel est-il important pour vous ?

Oui

Non

Pourquoi ?

Item 6 : L'esprit interculturel signifie :

e- l'esprit d'ouverture sur le monde ?

f- l'esprit de l'acceptation de la coexistence de d'autres cultures?

g- l'esprit de tolérance?

h- Autre.

Item 7 : Classez les éléments suivants par ordre d'importance pour réussir une rencontre ou une communication avec un étranger.

Connaître ses coutumes
Connaître sa langue
Connaître son histoire
Connaître son statut social
Connaître sa religion

Item 8 : La compétence interculturelle signifie :

- la capacité de comprendre l'Autre?
- la capacité d'accepter l'Autre dans sa différence?
- la capacité de se comparer à l'Autre ?
- Autre.

Pourquoi ?

Item 9 : Pensez-vous que le programme accorde une importance à la compétence interculturelle ?

Oui Non

Item 10 : Selon vous, la compétence interculturelle est-elle nécessaire ?

Oui Non

Pourquoi ?

Item 11 : Parmi ces supports didactiques, lequel trouvez-vous le plus adapté pour l'appréhension de l'interculturel et de la compétence interculturelle ?

Texte expositif Texte narratif

Texte descriptif Texte argumentatif

Texte littéraire Image

Pourquoi ?

Item 12 : Selon vous, est-il possible d'appréhender l'interculturel et la compétence interculturelle à travers l'exploitation des textes littéraires ?

Oui Non

Pourquoi ?

Item 13 : La culture de l'Autre est-elle présente dans les textes littéraires proposés dans les manuels scolaires ?

Oui Non

Item 14 : Parmi ces types de difficultés, le(s)quel(s) rencontrez-vous lors de l'appréhension de l'interculturel en cours de langue ?

Le manque du temps Le contenu du programme

Le niveau des élèves

Autre

Les questionnaires destinés aux élèves

Questionnaire 1

Item 1 : Pour vous, la France est.... ?

Item 2 : Selon vous, la relation entre l'Algérie et la France est ... ?»

Item 3 : Aimeriez-vous :

Aller en France ?

Vivre en France ?

Autre.

Pourquoi ?

Item 4 : Citez quatre adjectifs pour qualifier un français.

Item 5 : Connaissez-vous le nom président actuel de la France ?

Oui Non

Si oui, quel est son nom ?

Item 6 : Connaissez-vous des auteurs français ?

Oui Non

Si oui, citez-en quelques uns.

Item 7 : Connaissez-vous des chanteurs francophones ?

Oui Non

Si oui, citez-en quelques uns.

Item 8 : Classez ces noms propres par ordre de connaissance: Napoléon, Jack Chirac, Zidane, Francis Cabrel, Victor Hugo, Louis XIV.

Item 9 : Existe-t-il un festival de cinéma en France ?

Oui Non

Si oui, dans quelle région le situez-vous ?

Item 10 : Comment s'appelle la chaîne de télévision française diffusée par satellite ?

Questionnaire 2

Item 1 : Aimez-vous lire ?

Oui Non

Pourquoi ?

Item 2 : Que lisez-vous ?

Des journaux.

Des histoires.

Des romans.

Autre.

Pourquoi ?

Item 3 : Pourquoi lisez-vous ?

f. Pour le plaisir.

g. Pour vous informer.

h. Pour vous instruire.

i. Pour l'école.

j. Autre.

Item 4 : Préférez-vous lire :

e. Des textes romanesques ?

f. Des pièces de théâtre ?

g. Des fables ?

h. Des contes et des nouvelles ?

Pourquoi ?

Item 5 : Préférez-vous lire:

c. Des textes courts ?

d. Des textes longs ?

Pourquoi ?

Les textes proposés

Texte 1 :

Le Corbeau et le Renard

Maître Corbeau, sur un arbre perché,
Tenait en son bec un fromage.
Maître Renard, par l'odeur alléché,
Lui tint à peu près ce langage :
"Hé ! Bonjour, Monsieur du Corbeau.
Que vous êtes joli ! Que vous me semblez beau !
Sans mentir, si votre ramage
Se rapporte à votre plumage,
Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois. "
A ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie ;
Et pour montrer sa belle voix,
Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.
Le Renard s'en saisit, et dit : "Mon bon Monsieur,
Apprenez que tout flatteur
Vit aux dépens de celui qui l'écoute :
Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute. "
Le Corbeau, honteux et confus,
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

Jean de la Fontaine, Fables.

Texte 2 :

Le loup et l'agneau

La raison du plus fort est toujours la meilleure :

Nous l'allons montrer tout à l'heure.

Un Agneau se désaltérait

Dans le courant d'une onde pure.

Un Loup survient à jeun qui cherchait aventure,

Et que la faim en ces lieux attirait.

Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?

Dit cet animal plein de rage :

Tu seras châtié de ta témérité.

Sire, répond l'Agneau, que votre Majesté

Ne se mette pas en colère ;

Mais plutôt qu'elle considère

Que je me vas désaltérant

Dans le courant,

Plus de vingt pas au-dessous d'Elle,

Et que par conséquent, en aucune façon,

Je ne puis troubler sa boisson.

Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,

Et je sais que de moi tu médis l'an passé.

Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?

Reprit l'Agneau, je tette encor ma mère.

Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.

Je n'en ai point. C'est donc quelqu'un des tiens :

Car vous ne m'épargnez guère,

Vous, vos bergers, et vos chiens.

On me l'a dit : il faut que je me venge.

Là-dessus, au fond des forêts

Le Loup l'emporte, et puis le mange,
Sans autre forme de procès.

Jean de la Fontaine, Fables.

Texte 3 :

Le Rat de ville et le Rat des champs

Autrefois le Rat de ville
Invita le Rat des champs,
D'une façon fort civile,
A des reliefs d'Ortolans.

Sur un Tapis de Turquie
Le couvert se trouva mis.
Je laisse à penser la vie
Que firent ces deux amis.

Le régal fut fort honnête,
Rien ne manquait au festin ;
Mais quelqu'un troubla la fête
Pendant qu'ils étaient en train.

A la porte de la salle

Ils entendirent du bruit :
Le Rat de ville détale ;
Son camarade le suit.

Le bruit cesse, on se retire :
Rats en campagne aussitôt ;
Et le citadin de dire :

Achevons tout notre **rôt**.
C'est assez, dit le **rustique** ;
Demain vous viendrez chez moi :
Ce n'est pas que je me pique
De tous vos festins de Roi ;

Mais rien ne vient m'interrompre :
Je mange tout à loisir.
Adieu donc ; fi du plaisir
Que la crainte peut **corrompre**.

Jean de la Fontaine, Fables.

Texte 4 :

La cigale et la fourmi

La Cigale ayant chanté
Tout l'été,
Se trouva fort dépourvue
Quand la bise fut venue :
Pas un seul petit morceau
De mouche ou de vermisseau.
Elle alla crier famine
Chez la Fourmi sa voisine,
La priant de lui prêter
Quelque grain pour subsister
Jusqu'à la saison nouvelle.
« Je vous paierai, lui dit-elle,
Avant l'oût, foi d'animal,
Intérêt et principal. »

La Fourmi n'est pas prêteuse
C'est là son moindre défaut.
« Que faisiez-vous au temps chaud ?
Dit-elle à cette emprunteuse.
Nuit et jour à tout venant
Je chantais, ne vous déplaise.
Vous chantiez ? J'en suis fort aise :
Eh bien ! Dansez maintenant. »

Jean de la Fontaine, Fables.

Texte 5 :

Karim et son voisin

Karim ayant rêvassé
Toute l'année
Se trouva fort dépourvu
Quand l'examen fut venu.
Pas une seule idée
De formules ou de problèmes.
Il essaya de copier
Sur son voisin,
Fort en mathématiques, mendiant
Quelques renseignements
Pour ne pas rendre copie blanche.
« Je te file un accord si tu me donnes un tuyau. »
Le voisin c'est un incorruptible.
C'est là son moindre défaut.
« Que faisais-tu pendant que je bossais ? » dit-il à ce cancre emmerdeur.

« Je m’amusais tous les soirs. »
« Tu t’éclatais ? Tant mieux pour toi !
Et bien marre-toi maintenant ! »

Yüksek Lisans Tezi

Texte 6 :

Les repas de noce

Dans la maison, tout le monde pépiait et se répondait à la fois. Des fumets de ragoûts et de viandes rôties montaient de rez-de-chaussée. Les gamins, humant ces odeurs, n’y tinrent plus et, de nouveau, bondirent tous par la fenêtre.

Dans la cour, la troupe trouva les meïdas dressées; les convives se servaient de belles tranches de mouton qui flottaient dans une sauce au safran. Oh, toute cette viande!

Certaines femmes mangeaient avec leurs cinq doigts. Le rouge à lèvres fondait dans la graisse dont leur bouche était enduite. Cependant, à côté d’elles, les élégantes prenaient des airs de poupées articulées.

Les enfants s’infiltrèrent partout entre les groupes, raflant çà et là ce qu’ils pouvaient attraper, reste de viande ou de pain. Ils allaient plus loin dévorer aussi vite qu’ils en étaient capables les reliefs qu’ils chipaient, autour d’eux des pigeons voletaient et tentaient de s’emparer des miettes.

Tante Hasna dont le buste, à la cassure des reins, se projetait en avant avait l’œil sur tout (...) le bonheur l’inondait! Elle régnait sur ce peuple de femmes. Droite et claire, une flamme l’habitait qui semblait effacer les contours d’un corps si encombrant.

Omar se sentit remarqué par elle. Au même instant, la main molle et sa tante l’agrippa au bras et eut tôt fait de l’extraire de l’essaim de mioches qui tournoyaient alentour.

Va t'asseoir à côté de ta mère, lui souffla-t-elle au visage. Elle est là-bas. Elle pointa le doigt et lui désigna Aïni.

Va, avant qu'il ne reste plus rien à manger!

Prestement le garçon se faufila entre les invitées agglutinées autour des meïdas.

- Te voilà! Fit Aïni.

Elle ne paraissait pas contente; elle croyait bon, devant les autres femmes, d'afficher une expression de sévérité.

Mets-toi ici.

Mohamed Dib, Un beau mariage, p.69.

Texte 7 :

La noce

Les autres gens de la noce causaient de leurs affaires ou se faisaient des niches dans le dos, s'excitant d'avance à la gaieté; et, en y prêtant l'oreille, on entendait toujours le crincrin du ménétrier qui continuait à jouer dans la compagne. Quand il s'apercevait qu'on était derrière **lui**, il s'arrêtait à reprendre haleine, cirait longuement de colophane son archet; afin que les cordes grinçassent mieux, et puis il se remettait à marcher, abaissant et levant tour à tour le manche de son violon, pour se bien marquer la mesure à lui-même. Le bruit de l'instrument faisait partir de loin les petits oiseaux.

C'était sous le hangar de la charreterie que la table était dressée. Il y avait dessus quatre aloyaux, six fricassées de poulets, du veau à la casserole, trois gigots, et, au milieu un joli cochon de lait rôti, flanqué de quatre endeuilles à l'oseille. Aux angles, se dressait l'eau-de-vie dans les carafes. Le cidre doux en bouteilles poussait sa mousse épaisse autour des bouchons, et tous les verres, d'avance avaient été remplis de vin jusqu'au bord. De grand plat de crème jaune, qui flottait d'eux- même au moindre

choc de la table, présentaient, dessinés sur leur surface unie, les chiffres des nouveaux époux en arabesque de nonpareille.

On avait été cherché un pâtissier à Yvetot, pour les tourtes et les nougats. Comme il débutait dans le pays, il avait soigné les choses; et il apporta, lui-même au dessert, une pièce montée qui fit pousser des cris.

Gustave Flaubert, Madame Bovary, pp. 39-40

Texte 8:

Monsieur de Manerville, le père était un bon gentilhomme normand bien connu du maréchal Richelieu, qui lui fit épouser une des plus riches héritières de Bordeaux dans le temps que le vieux duc y alla trôner en sa qualité de gouverneur de Guyenne.

Le Normand vendit les terres qu'il possédait en Bessin et se fit Gascon, séduit par la beauté du château de Lanstrac, délicieux séjour qui appartenait à sa femme. Dans les derniers jours du règne Louis XVI, il acheta la charge de major des Gardes de la porte, et vécut jusqu'en 1813, après avoir fort heureusement traversé la Révolution. Voici comment. Il alla vers la fin de l'année 1790 à la Martinique où sa femme avait des intérêts, et confia la gestion de ses biens de Gascogne à un honnête clerc de notaire, appelé Mathias, qui donnait alors dans les idées nouvelles. A son retour, le Comte de Manerville trouva ses propriétés intactes et profitablement gérées. Ce savoir-faire était un fruit produit par le greffe du Gascon sur le Normand. Madame de Manerville mourut en 1810. Instruit de l'importance de ses intérêts par les dissipations de sa jeunesse et, comme beaucoup de vieillards, leur accordant plus de place qu'ils n'en ont dans la vie, monsieur de Manerville devint progressivement économe, avare et ladre. Sans songer que l'avarice des pères prépare la prodigalité des enfants, il ne donna presque à son fils, encore que ce fut un fils unique.

Paul Manerville, revenu vers la fin de l'année 1810 du collège de Vendôme...

Honoré de Balzac, Le contrat de mariage, 1835.

Texte 9 :

Le Caire en 1850

Nous voilà en Egypt, terre des Pharaons, terre des Ptoléméens, patrie de Cléopâtre, ainsi que l'on dit en haut style. Nous y sommes et y vivants, avec la tête plus rase qu'un genou, fumant dans de longues pipes et buvant le café sur des divans.

Qu'en dire? Que voulez vous que je vous en écrive. Je ne fais que revenir à peine des premiers étourdissements. C'est comme si l'on vous jetait tout endormi au beau milieu d'une symphonie de Beethoven, quand les cuivres déchirent l'oreille, que les basses grondent et que les flûtes soupirent. Le détail vous saisit, il vous empoigne, il vous pince et, plus il vous occupe, moins vous saisissez bien l'ensemble; puis, peu à peu cela s'harmonise et se place de soi-même avec toutes les exigences de la perspectives. Mais les premiers jours, c'est un tohu-bohu de couleurs étourdissantes, si bien que votre pauvre imagination, comme devant un feu d'artifice d'images, en demeure tout éblouie.

Tandis que vous marchez le nez en l'air, à regarder les minarets couverts de cigognes blanches, la clochette des dromadaires tinte à vos oreilles, et de grands troupeaux de chèvres noires passent dans la rue, bêlant au milieu des chevaux, des ânes et des marchands. Dès qu'il fait nuit, tout le monde porte sa lanterne de toile, et les sais des pachas courent dans la ville en tenant dans la main gauche de grands fanaux allumés. On se bouscule, on se débat, on frappe, on se roule, on jure de toutes les manières, on crie dans toutes les langues ; les rauques syllabes sémitiques claquent dans l'air comme des coups de fouets ; vous frôlez tous les costumes de l'Orient et vous coudoyez tous ses peuples (je parle ici de Caire). On voit à la fois le papa grec en longue barbe, qui chemine, qui chemine sur sa mule, l'Arnaut en veste brodée, le Copte en turban noir, le Persan dans sa pelisse de fourrure, le Bédouin du désert, au visage couleur de café, et qui marche gravement, tout enveloppé dans des couvertures blanches.

Gustave Flaubert, Correspondance.

Texte 10 :

Tour Eiffel

A la fin tu es las de ce monde ancien

Bergère ô tour Eiffel le troupeau des ponts bêle ce matin

Tu en as assez de vivre dans l'antiquité grecque et romaine

Ici même les automobiles ont l'air d'être anciennes

La religion seule est restée toute neuve la religion
Est restée simple comme les hangars de Port-Aviation
Seul en Europe tu n'es pas antique ô Christianisme
L'Européen le plus moderne c'est vous Pape Pie X
Et toi que les fenêtres observent la honte te retient
D'entrer dans une église et de t'y confesser ce matin

Tu lis les prospectus les catalogues les affiches qui chantent tout haut

Voilà la poésie ce matin et pour la prose il y a les journaux
Il y a les livraisons à 25 centimes pleines d'aventure policières
Portraits des grands hommes et mille titres divers

J'ai vu ce matin une jolie rue dont j'ai oublié le nom

Neuve et propre du soleil elle était le clairon
Les directeurs les ouvriers et les belles sténo-dactylographes
Du lundi matin au samedi soir quatre fois par jour y passent
Le matin par trois fois la sirène y gémit
Une cloche rageuse y aboie vers midi
Les inscriptions des enseignes et des murailles
Les plaques les avis à la façon des perroquets criaillent

J'aime la grâce de cette rue industrielle
Située à Paris entre la rue Aumont-Thieville et l'avenue des Ternes

[...]

*Extrait de **Zone** - Apollinaire, Alcools (1912)*

Texte 11 :

Mon premier voyage

Télémaque raconte à Calypso son voyage en Crète, admirablement gouvernée par le sage roi de Minos.

De tous les côtés, nous remarquons des villages bien bâtis, des bourgs qui égalaient des villes, et des villes superbes. Nous ne trouvons aucun champ où la main du diligent laboureur ne fut imprimée; partout la charrue avait laissé de creux sillons: les ronces, les épines, et toutes les plantes qui occupent inutilement la terre sont inconnues en ce pays. Nous considérons avec plaisir les creux vallons où les troupeaux de bœufs mugissaient dans les gras herbages, le long des ruisseaux; les moutons paissant sur le penchant d'une colline; les vastes compagnes couvertes de jaune épis, riche dons de la féconde Cérès; enfin les montagnes ornées de pampre et de grappe d'un raisin déjà coloré, qui promettait aux vendangeurs les doux présents de Bacchus pour charmer les soucis des hommes.

François de La Motte-Fénelon, les aventures de Télémaque, 1699.

Texte 12 :

Tour

O Tour Eiffel

Feu d'artifice géant de l'Exposition Universelle !

Sur le Gange

A Bénarès

Parmi les toupies onanistes des temples hindous

Et les cris colorés des multitudes de l'Orient

Tu te penches, gracieux Palmier !

C'est toi qui `a l'´epoque légendaire du peuple hébreu

Confondis la langue des hommes

O Babel !

Et quelque mille ans plus tard, c'est toi qui retombais en langues de feu sur les

Apôtres rassemblés dans ton église

En pleine mer tu es un mât

Et au Pôle-Nord

Tu resplendis avec toute la magnificence de l'aurore boréale de ta télégraphie

sans fil

Les lianes s'enchevêtrent aux eucalyptus

Et tu flottes, vieux tronc, sur le Mississipi

Quand

Ta gueule s'ouvre

Et un caïman saisit la cuisse d'un nègre

En Europe tu es comme un gibet

(Je voudrais être la tour, pendre à la Tour Eiffel !)

Et quand le soleil se couche derrière toi

La tête de Bonnot roule sous la guillotine

Au cœur de l'Afrique c'est toi qui cours

Girafe

Autruche

Boa

Equateur
Moussons
En Australie tu as toujours été tabou
Tu es la gaffe que le capitaine Cook employait pour diriger son bateau
d'aventuriers
O sonde céleste !
Pour la Simultané Delaunay, à qui je dédie ce poème,
Tu es le pinceau qu'il trempe dans la lumière
Gong tam-tam zanzibar bête de la jungle rayons-x express bistouri symphonie
Tu es tout
Tour
Dieu antique
Bête moderne
Spectre solaire
Sujet de mon poème
Tour
Tour du monde
Tour en mouvement

Blaise Cendrars, « Tour ».

Texte 13 :

Noël

Et le temps passait vite, très vite.

Passés Août où les manguiers pavoisent de toutes leurs lunules, septembre l'accoucheur de cyclones, octobre le flambeur de cannes, novembre qui ronronne aux distilleries, c'était Noël qui commençait.

Il s'était annoncé d'abord Noël par un picotement de désirs, une soif de tendresses neuves, un bourgeonnement de rêves imprécis, puis il s'était envolé

tout à coup dans le froufrou violet de ses grandes ailes de joie, et alors c'était parmi le bourg sa vertigineuse retombée qui éclatait la vie des cases comme une grenade trop mûre.

Noël n'était pas comme toutes les fêtes. Il n'aimait pas à courir les rues, à danser sur les places publiques, à s'installer sur les chevaux de bois, à profiter de la cohue pour pincer les femmes, à lancer des feux d'artifice au front des tamariniers. Il avait l'agoraphobie, Noël. Ce qu'il lui fallait c'était toute une journée d'affairement, d'apprêts, de cuisinages, de nettoyages, d'inquiétudes,

de-peur-que-ça-ne-suffise-pas

de-peur-que-ça-ne-manque,

de-peur-qu'on-ne-s'embête,

puis le soir une petite église pas intimidante , qui se laissât emplir bienveillamment par les rires, les chuchotis, les confidences, les déclarations amoureuses, les médisances et la cacophonie gutturale d'un chantre bien d'attaque et aussi de gais copains et de franches luronnes et des cases aux entrailles riches en succulences, et pas regardantes, et l'on s'y parque une vingtaine, et la rue est déserte, et le bourg n'est plus qu'un bouquet de chants, et l'on est bien à l'intérieur, et l'on mange du bon, et l'on en boit du réjouissant, il y a du boudin, celui étroit de deux doigts qui s'enroule en volubile, celui large et trapu, le bénin à goût de serpolet, le violent à incandescence pimentée, et du café brûlant et de l'anis sucré et du punch au lait, et le soleil liquide des rhums, et toutes sortes de bonnes choses qui vous imposent autoritairement les muqueuses ou vous les distillent en ravissement, ou vous les tissent en fragrances, et l'on rit, et l'on chante, et les refrains fusent à perte de vue comme les cocotiers :

ALLELUIA

KYRIE ELEISON ... LEISON ... LEISON,
CHRISTE ELEISON... LEISON... LEISON.

Et ce ne sont pas seulement les bouches qui chantent, mais les mains, mais les pieds, et la créature toute entière qui se liquéfie en sons, voix et rythme.

Arrivée au sommet de son ascension, la joie crève comme un nuage. Les chants ne s'arrêtent pas, mais ils roulent maintenant inquiets et lourds par les vallées de la peur, les tunnels de l'angoisse et les feux de l'enfer.

Et chacun se met à tirer par la queue le diable le plus proche, jusqu'à ce que la peur s'abolisse insensiblement dans les fines salubres du rêve, et l'on vit comme dans un rêve véritablement, et l'on boit et l'on crie et l'on chante comme dans un rêve, et l'on somnole aussi comme dans un rêve avec les paupières en pétales de rose, et le jour vient velouté comme une sapotille, et l'odeur du purin des cacaoyers, et les dindons qui égrènent leurs pustules rouges au soleil, et l'obsession des cloches, et la pluie, Les cloches... la pluie... Qui tintent, tintent, tintent... [...]

Aimé Césaire, *Extrait de Cahier d'un retour au pays natal*, Présence africaine, 1983.

Calligramme :

S
A
LUT
M
ON
DE
dent
je suis
LA LAN
GUE É
LOQUEN
TE QUETA
BOUCHE
O PARIS
TIRE ET TIHERA
T O U JOURS
AUX A L
L E M ANDS

Guillaume Apollinaire, Tour Eiffel

Table des matières

Introduction	1
Partie I : La littérature et l’interculturalité	8
Chapitre I : Le texte littéraire en classe de FLE	11
1. Les modalités de construction de la notion du texte littéraire.....	12
1.1. Qu’est-ce qu’un texte littéraire?	12
1.2. Les caractéristiques du texte littéraire	13
1.3. Les dimensions du texte littéraire.....	14
1.3.1. Dimension esthétique du texte littéraire	14
1.3.2. Dimension culturelle du texte littéraire.....	15
2. Quelle démarche adoptée? Pour enseigner quelle littérature ?	15
3. Place du texte littéraire dans les méthodologies d’enseignement	17
4. Place du texte littéraire dans les instructions officielles	19
5. Place des textes littéraires dans les manuels du cycle secondaire.....	21
5.1. Modalités de travail	21
5.2. Corpus étudié.....	21
5.3. Représentations des textes littéraires dans les manuels.....	21
5.3.1. Les supports textuels.....	21
5.3.2. La nationalité littéraire	23
5.3.3. L’époque	25
5.3.4. Le genre	26
5.4. Analyse des données recueillies	27
6. Notions clés liées au texte littéraire.....	28
6.1. La lecture d'un texte.....	28
6.2. La compréhension d'un texte	29
6.3. L'interprétation d'un texte	30
7. Le texte complexe	31
7.1. Difficultés linguistiques, cognitives et culturelles.....	32
7.1.1. Difficultés linguistiques	32
7.1.2. Difficultés cognitives	33
7.1.3. Difficultés culturelles.....	33
8. Les différentes approches textuelles	34
Chapitre II : L’interculturel en classe de FLE	37
1. « Civilisation » et « culture »	38
2. La culture.....	39

2.1.	Essai de définition.....	39
2.2.	“Culture cultivée” et “culture anthropologique”	41
3.	Multiculturel, interculturel et transculturel	42
4.	L'interculturel	43
4.1.	Définition.....	43
4.2.	La spécificité du discours interculturel.....	44
4.3.	Les caractéristiques de la communication interculturelle.....	45
4.4.	Compétence interculturelle.....	46
4.4.1.	Définition	46
4.4.2.	Les composantes de la compétence interculturelle.....	47
4.5.	L'éducation interculturelle	48
4.6.	La conscience interculturelle	49
4.6.1.	Définition	49
4.6.2.	Les composantes d'une conscience interculturelle	49
4.7.	Le comportement interculturel	50
5.	Interculturalité et enseignement de FLE	52
6.	Texte littéraire et interculturalité.....	53
7.	L'exploitation culturelle du texte littéraire en classe de FLE	55
7.1.	Zone possible de tension culturelle	55
7.2.	Zone de compréhension culturelle.....	55
7.3.	Zone d'altérité.....	56
8.	Place de l'interculturel dans les instructions officielles	57
8.1.	Le statut de la langue française dans le système éducatif algérien.....	57
8.2.	Le statut de l'interculturel dans les instructions officielles	58
9.	Place de l'interculturel dans les manuels du cycle secondaire.....	59
	Partie II : Le texte littéraire et l'interculturel : enjeux et réalité de classe	63
	Chapitre III : Le statut du texte littéraire en classe de FLE	65
1.	Méthodologie	66
1.1.	Sources de données.....	66
1.2.	Outils de collecte de données	67
2.	Le questionnaire	68
2.1.	Préambule : Un questionnaire, pourquoi ? Ou comment se construit-il ?.....	68
2.2.	Modalité de construction du questionnaire.....	68
3.	Champ d'enquête ; structure et importance de l'échantillon.....	69
3.1.	Champ d'enquête	69

3.2.	Structure de l'échantillon.....	70
3.3.	Importance de l'échantillon.....	70
4.	Présentation détaillée du questionnaire.....	70
4.1.	Présentation des sujets interrogés.....	71
4.1.1.	Classement des personnes interrogées selon le sexe.....	71
4.1.2.	Classe d'âge des personnes interrogées.....	72
4.1.3.	Classification par diplôme des personnes interrogées.....	73
4.1.4.	Classe d'expérience professionnelle des personnes interrogées.....	74
5.	Présentation des résultats du questionnaire.....	75
6.	Traitement des données.....	93
	Chapitre IV : Le statut de l'interculturel en classe de FLE	97
1.	Champ d'enquête et présentation du questionnaire.....	98
1.1.	Population interrogée.....	98
1.2.	Présentation du questionnaire.....	98
1.2.1.	Objectif du questionnaire.....	98
1.2.2.	Modalité de construction du questionnaire.....	98
1.3.	Présentation des résultats.....	99
1.4.	Traitement des données.....	116
2.	Questionnaire destiné aux apprenants.....	117
2.1.	Population interrogée.....	117
2.2.	Présentation du questionnaire.....	118
2.2.1.	Objectif du questionnaire.....	118
2.2.2.	Modalité de construction de questionnaire.....	118
2.3.	Présentation des résultats du questionnaire.....	119
2.4.	Traitement des données.....	129
	Chapitre V : Le texte littéraire : Quel enseignement ?	132
1.	L'exploitation du texte littéraire.....	133
1.1.	Le dispositif de recherche.....	133
1.1.1.	La pré-enquête.....	133
1.1.1.1.	Phase d'observation.....	133
1.1.1.2.	Contextes et Objets d'observation.....	133
1.1.1.3.	Grille d'observation.....	133
1.1.1.4.	Les données recueillies.....	138
1.1.1.5.	Analyse des résultats.....	142

Partie III : Propositions didactiques	149
Chapitre VI : La dimension linguistique du texte littéraire	151
1. Evaluation diagnostique	152
1.1. Champ d'enquête.....	152
1.2. Construction du questionnaire	152
1.3. Dépouillement des réponses	153
1.4. Traitement des données	158
2. Proposition didactique.....	159
2.1. Les séquences proposées	159
2.2. L'objectif de cette proposition.....	159
3. Présentation de la première séquence.....	160
3.1. Modalité du travail	160
3.1.1. Choix des textes	160
3.1.2. Description de classes	160
3.1.3. Présentation des activités pédagogiques	160
Chapitre VII : La dimension inter-culturelle du texte littéraire	181
1. Présentation de la deuxième séquence	182
1.1. Modalité du travail	182
1.1.1. Choix des textes	182
1.2. Présentation des activités pédagogiques.....	182
Chapitre VIII : Analyse et discussion des résultats	216
1. L'analyse des données.....	217
1.1. La première phase d'analyse	217
1.1.1. La première séquence proposée.....	218
1.1.1.1. Présentation des résultats	218
1.1.1.2. Interprétation des résultats	219
1.1.2. La deuxième séquence proposée.....	219
1.1.2.1. Présentation des résultats	219
1.1.2.2. Interprétation des résultats	220
1.1.3. Synthèse	221
1.2. La deuxième phase d'analyse	222
1.2.1. Analyse des copies	222
1.2.2. Présentation des résultats	222
1.2.3. Analyse des résultats.....	223
1.2.3.1. La première séquence.....	223

1.2.3.1.1.	La première consigne.....	223
1.2.3.1.2.	La deuxième consigne	223
1.2.3.2.	La deuxième séquence	223
1.2.3.2.1.	La première consigne.....	223
1.2.3.2.2.	La deuxième consigne	224
1.2.4.	Interprétation des résultats	224
1.2.4.1.	La première séquence.....	224
1.2.4.2.	La deuxième séquence	224
1.3.	Suivi de six élèves	225
1.3.1.	Présentation des résultats.....	226
1.3.2.	Commentaire des résultats.....	227
2.	Bilan	229
2.1.	Réussites de l'expérience.....	229
2.2.	Les limites du projet.....	230
	Conclusion	235
	Bibliographie	240
	Annexes	259

La littérature est le langage de la pensée, le secret de l'art, l'âme de la révélation et le miroir des peuples. Il se distingue de différentes créations artistiques de sa valeur esthétique et de sa pluri-dimensionnalité sémiotique. Il donne aux mots une vie sempiternelle tels les effets de sens générés de la lecture de tout un chacun (le sujet-lecteur).

Dans le cadre de cette recherche, nous proposons d'analyser la place accordée au texte littéraire et à l'interculturel en classe de FLE. La problématisation de la pratique-enseignante, en termes d'exploitation du littéraire en classe de langues, revalorise son statut institutionnel, participe à la réécriture des objectifs préconisés par la noosphère quant à l'exploration du potentiel et donne sens à la communication interculturelle.

Mots-clés: texte littéraire, littérarité, interculturel, communicabilité, représentation.

Abstract

Literature is the language of thought, the secret of art, the soul of revelation and the mirror of people. It is featured by different artistic creations stemmed from aesthetic value and its semiotic multi-dimensionality. It gives life to words with a sense of effects generated from reading.

This research proposes an analysis of literary text of an intercultural category in FFL class. It is hypothesized that the exploitation of the literary language in class may revalues its institutional status, which is involved in rewriting the objectives recommended by the *noosphere* on the exploration of potential and gives meaning to intercultural communication.

Keywords: literary text, literariness, intercultural, communicability, representation.

الملخص:

إن الأدب لغة الفكر و سر العواطف و روح الوحي و مرآة الشعوب. وحدته اللغوية تجعل منه تفكيراً إلهامياً يتميز بالحس الجمالي و البراعة الفنية إذ انه ليس كلما وحيد المعالم الدلالية إنما جمال روحي إبداعي كثير الصيغ يهب المفردات حياة أبدية كأنثة ما كانت أبدية القارئ و تجربته الحسية. نتناول من حيث الدراسة مجمل المعارف الأدبية و ضرورة إدراجها في الدرس التعليمي كجزء من مراحل توافقية ترقى بالفكر الإبداعي التعليمي ناحية المثاقفة و انشراح الصدر الثقافي.

إن النص الأدبي، وحدة تربوية كانت أو درسا، هو ذلك السبيل الأمثل لمعرفة تاريخ الأمم كذاكرة تدعوا إلى السلام الفكري التوافقي، ترانيمه من حس اللغة التعليمية الراقية كونه نظم زلال متجانس الأفراد، منسجم الدلالة، متقلب المعاني، تدريسه ينشط نظم تفكير المتعلم و يستبق الفهم إلى معاني لا تعدوا أن تكون سوى ظاهرة لغوية متعددة الدلالات التعليمية.

الكلمات المفاتيح: النص الأدبي، الأدبية، الدرس التعليمي، الصيغ الدلالية، المثاقفة.