

*République Algérienne Démocratique et Populaire*  
*Ministère de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche*  
*Scientifique*

*Université ABDELHAMID IBN BADIS MOSTAGANEM*



*Faculté et des langues étrangères*

*Département de Français*

*Mémoire élaboré en vue de l'obtention de diplôme de MASTER*

*Spécialité : Langue et Culture*

*La présence de l'interculturalité dans les textes littéraires de manuels scolaire de 3<sup>ème</sup> AS (cas des classes scientifiques)*

**Présenté par :**

Khadija Rania CHAA

**Sous la direction de :**

M. Mohamed El Badr TIRENIFI

**Membres du jury\_:**

**Directeur de recherche :** M. Mohamed El Badr TIRENIFI

**Président :** Abderrezak AMARA

**Examineur :** Motea BENZAZA

**Année universitaire 2019/2020**

## **Remerciements**

*D'abord, je remercie Allah de m'avoir donné le courage et la volonté pour mener à bien ce mémoire.*

*Je remercie monsieur **Mohamed El Badr TIRENIFI**, mon encadreur, dans ce travail pour son encadrement et ses précieux conseils et sa patience.*

*Je tiens aussi à remercier tous les enseignants du département de français, qui ont contribué à notre formation.*

*Je remercie, également les membres de Jury pour avoir pris le soin de lire mon travail de recherche et l'évaluer.*

*Merci à tous.*

## Dédicace

*À mes chers parents.*

*A mes chers frères et sœurs.*

*A toute ma famille de près et de loin.*

*A mes chères amies : Amel, Amira, Meriem et Nesrine.*

*A tous ceux que j'aime, je dédie ce mémoire.*

# **Introduction**

## Introduction

Dans le cadre de former de futurs citoyens ouverts sur le monde et les différentes cultures, l'enseignement/apprentissage de langues étrangères semble une nécessité. Ce processus a été toujours lié à l'utilisation des textes littéraires en classe de langue étrangère et le français en particulier grâce à son potentiel culturel.

Le manuel scolaire à son tour c'est l'un des outils inévitables dans le processus d'enseignement/apprentissage car à travers ces textes, il offre à l'apprenant de connaître l'autre, ses textes représentent la culture d'origine de l'apprenant et la culture véhiculée par la nouvelle langue ce qui pourrait créer une troisième culture qu'on appelle l'interculturalité.

De ce fait, la dimension interculturelle de la langue a été faiblement prise en compte puisque l'objectif de l'enseignant dans sa classe est de faire communiquer ses élèves entre eux alors que la dimension interculturelle permet à l'apprenant de comprendre sa culture seulement après avoir découvert d'autre culture, il sera donc capable de communiquer avec cultures différentes.

Il est nécessaire de montrer notre objectif majeur de cette recherche, qui vise à démontrer à quel point l'interculturalité est importante dans le domaine de l'éducation, et à montrer comment le manuel scolaire peut développer cette compétence à travers ses textes notamment littéraire.

A la lumière de ce qui précède, la problématique de ce travail de recherche est formulée comme suit : le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> année secondaire prend-il la compétence interculturelle en charge ?

Nous avons choisi ce thème pour montrer :

- L'importance de l'éducation à l'interculturalité
- La nécessité de promouvoir l'interculturalité ainsi que ses conceptions dans le manuel de 3<sup>ème</sup> AS.

Pour cette recherche, nous partons de l'hypothèse suivante :

Le manuel scolaire de troisième année secondaire traduit l'interculturalité dans ces textes notamment littéraires.

Notre mémoire est composé de deux chapitre : le premier sera réservé au cadre théorique, il est intitulé « Aperçus théoriques sur l'enseignement du texte littéraire en classe de FLE »

dans lequel nous avons défini les concepts clés et les différentes théories en relation avec le thème de cette recherche. Dans le second, nous avons analysé et discuté le manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> année secondaire.

Nous aurions aimé faire une observation de terrain et distribué un questionnaire aux enseignants mais vu les conditions que traverse le monde et l'Algérie en particulier à cause de Covid-19, nous y avons renoncés.

## **Chapitre I**

### **Aperçus théoriques sur l'enseignement du texte littéraire en classe de FLE**

## 1 Introduction

La littérature avec sa richesse linguistique et sa charge culturelle devrait jouer un rôle indispensable en didactique, elle donne beaucoup d'importance à l'apprentissage des langues étrangères grâce à la spécificité du texte littéraire.

Pour commencer à notre thème de recherche, nous tenons à initier à notre travail en mettant l'accent sur le caractère authentique et sur les intérêts du texte littéraire, comme un outil didactique et comme moyen d'accès à la culture.

Nous allons donc essayer de souligner tous ce qui fait de texte littéraire un support idéal à l'enseignement/apprentissage du FLE (cas de troisième année secondaire).

## 2 Qu'est ce qu'un texte littéraire ?

Etant donné qu'il existe de nombreuses définitions de texte, tout dépendent la discipline ou il se rattache. Selon le Petit Robert, le texte littéraire est perçu comme « l'ensemble des termes et des phrases qui constituent un écrit, une œuvre »

Le texte littéraire est un document au contenu riche et surprenant, il se distingue de d'autre texte par sa polysémie car il offre de multiples lectures et interprétations tandis que les textes non littéraires n'ont qu'une seule signification. Georges MOLINIE définit le texte littéraire en disant :

*« Un texte obéit, d'une façon ou d'une autre, à un ensemble de liage, formels ou thématique, qui en assurent la cohésion »<sup>1</sup>.*

Le texte littéraire admet une lecture plurielle. L'effet du sens produit par les mouvements mots est en renouvellement perpétuel. Selon B. Fradin :

*«Tout texte littéraire est à priori susceptible de contribuer à l'émergence d'une multiplicité de valeurs sémantiques qui ne s'engendrent que par interaction avec l'environnement contextuel »<sup>2</sup>.*

D'après TURMEL John, pour être qualifié de littéraire, un texte doit démontrer un usage particulier de la langue, obéir à des normes et des règles esthétiques et formels propres à la littérature.

*« Tout textes relevant de la fiction, écrit avec un souci d'esthétique et reconnu comme tel par une opinion commune »<sup>3</sup>*

---

<sup>1</sup> MOLINIE.G. *La Stylistique*, Paris, Presse Universitaire de France, 1993 p 52.

<sup>2</sup> FRADIN.B. *Langue, discours et littérature*. Linx. n°10, 1984, p 159.

Quant à BOURIQUE « *Le texte littéraire est ce type de texte qui s'emploie à prendre des risques, voire qui s'amuse à provoquer* »<sup>4</sup>.

### **3 Les caractéristiques de texte littéraire**

Le texte littéraire se caractérise par un bon nombre de déterminations linguistiques et sociales, dans ce qui suit nous citons :

#### **3.1 Le texte littéraire vecteur culturel**

La domination culture/texte littéraire prête à équivoque. Selon une conception critique, le texte littéraire constitue le point du croisement des cultures et des civilisations. Selon G. MOUNIN « *la littérature reste considérée souvent comme la seule, et toujours la meilleure, ethnographie de la culture d'un pays donné, au sens propre du mot ethnographie : presque toutes les images et les idées les plus tenaces et les plus concrets que nous avons sur les Anglais, les Russes ou les Grèce (.....) Sont venues (.....) des œuvres littéraires* »<sup>5</sup>. La littérature est toujours été associée au patrimoine culturel des pays. En effet, le texte littéraire est considéré comme un véritable laboratoire de langue et comme un espace privilégié pour le développement de l'interculturalité.

#### **3.2 La polysémie**

Le texte littéraire est caractérisé par sa polysémie car il possède plusieurs sens, où chaque lecteur à chaque lecture fait des plusieurs interprétation chacun selon sa compréhension. Selon A Séoud, « *il apparait ainsi que la caractéristique linguistique principales du discours littéraire est sa polysémie* »<sup>6</sup>.

A.SEOUD souligne que si le sens est fixé, l'association entre « texte » et « littérature » ne peut être complétée. Autrement dit, c'est la charge polysémique qui déterminerait la littérarité d'un texte « plus le texte est polysémique, plus il est littéraire, et réciproquement, moins il est polysémique ».

---

<sup>3</sup> TURMEL.J. *Le texte littéraire en classe de seconde ou étrangère*, Québec Français, 1996, p.51.

<sup>4</sup> BOURIQUE.G. *La déportation du texte littéraire*, Québec Français, 1989, p.68.

<sup>5</sup> MOUNIN.G. *Linguistique et traduction*, Dessart et Mardaga, Bruxelles

<sup>6</sup> SEOUD.A. *Pour une didactique de la littérature*, les éditions Paris, 1997, p.137.

### **3.3 La fiction**

Une autre caractéristique consensuelle du texte littéraire est la fiction qui s'y trouve. Etant donné que le texte littéraire active l'imaginaire, d'après Tuermel « Tout texte relevant de la fiction », le texte littéraire peut se permettre des fantaisies, laisser libre cours à la fiction « créer un monde possible ». Son but est de partager un univers imaginaire « un monde auquel le lecteur puisse adhérer ».

### **3.4 La littérature et la communication**

La relation permanente entre littérature et communication « la littérature comme une forme particulière de communication ». Cette communication littéraire se déroule avec le lien entre l'émetteur, le texte et le récepteur pourtant cette manière est récente, généralement l'étude de Claude et Souchon consacrée aux lecteurs ayant l'habitude de comprendre les mots du texte pour saisir le sens c'est-à-dire de suivre le fil conducteur par l'écrivain.

## **4 Le texte littéraire et la découverte de l'autre**

Le texte littéraire, avec toute leur multiplicité, peut être utilisé comme un outil pour acquiesce et de perfectionné de la langue et. Cela nécessite de donner au texte littéraire une place considérable dans le processus d'apprentissage de FLE, ça veut dire qu'on étudie les textes littéraires soit pour acquiesce des connaissances linguistiques, améliorer l'orthographe, accroître le vocabulaire, perfectionner le style, etc., soit pour acquiesce des connaissances culturelles, partager des savoirs, les expériences, un mode de vie, une vision du monde.

Les théoriciens tels, Burri considèrent les textes littéraires comme une médiation qui permettrait de connaître d'abord le soi puis de découvrir l'Autre, c'est-à-dire l'apprenant sera en mesure de comprendre sa propre culture, seulement après avoir découvert et comparé d'autres cultures, Laing affirme, « *Toute identité requiert l'existence d'un autre ou d'une relation dans laquelle s'actualise l'identité de soi.* ». Aussi, par les idées de M-A.Pretceille et L.Porcher sur le texte littéraire comme le médiateur entre le soi et l'Autre « *le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice de la rencontre avec l'Autre...* »<sup>7</sup>. La littérature est un moyen très important pour connaître l'autre, car chaque écrivain laisse les traces de son mode de vie, ses coutumes et ses traditions dans son œuvre. Le texte littéraire est donc un révélateur d'art et de culture et un outil très efficace pour connaître l'autre, ce qui fait de lui un document particulier.

---

<sup>7</sup> ABDALLAH-PRETCEILLE.M, PORCHER.L. *Education et communication littéraire*, Paris, Presses Universitaires de France, coll, L'éducateur, 1996, p.49.

## 5 Dimension didactique du texte littéraire

Le rôle que joue le texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est incontestable dans la mesure où la langue n'est plus enseignée, avec l'avènement de l'approche par compétences, seulement comme système de règles linguistiques mais aussi comme réservoir culturel. Et le texte littéraire est le meilleur moyen pour transmettre une langue polie de culture et d'imaginaire collectif. R. BARTHES, n'hésite pas à dire :

*« Si, je ne sais par quel excès de socialisme ou de barbarie, toutes nos disciplines devraient être expulsées de l'enseignement sauf une, c'est la discipline littéraire qui devrait être sauvée, car toutes les sciences sont présentes dans le monument littéraire. »<sup>8</sup>.*

Le texte littéraire, parce qu'il est doté de diverses vertus pédagogiques, est le support par excellence qui répond aux attentes ambitieuses de l'école dont la mission est de contribuer fortement à la construction d'un citoyen universel :

*« Les textes littéraires, même lorsqu'ils ne sont pas autrement définis, restent crédités de finalités spécifiques. Celles-ci oscillent entre visée éducative (développement de la personnalité globale de l'apprenant, y compris dans sa dimension psycho-active), visée patrimoniale (édifier une culture commune) et visée intellectuelle (aiguiser le sens critique par le recours à une pluralité de méthodes). »<sup>9</sup>.*

Le programme du français en Algérie encourage l'exploitation de ce genre de supports et incite les concepteurs à le valoriser.

## 6 Le texte littéraire : document authentique

Dans cette section, nous nous intéressons au texte littéraire et de son exploitation dans le manuel de français du cycle secondaire en Algérie en particulier.

Les documents authentiques, également appelés « documents bruts » ou « documents sociaux » ont fait leur entrée dans les classes de langues à partir « des années 70 avec la réflexion engendrée pour définir le niveau 2 de la méthodologie SGAV. » (Cuq (dir.), 2003 : p.29). Leur utilisation dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères s'est ensuite

---

<sup>8</sup> BARTHES. R. *Leçon inaugurale de la chaire de sémiologie littéraire du Collège de France* : prononcée le 7 janvier 1977. Paris : seuil, p18.

<sup>9</sup> J. L. DUFAYS- L.GEMENNE et D.LEDURE. *Pour une lecture littéraire*, 2005, p.42.

développée et généralisée à travers l'Approche Communicative. Qu'est-ce que donc un document authentique ?<sup>10</sup>

On peut définir le document authentique, de façon négative, comme *tout document produit* à des fins autres que l'apprentissage d'une langue seconde. En termes positifs, c'est un énoncé produit dans une situation réelle de communication : en sont exclus les textes écrits et oraux fabriqués ou modifiés en vue d'enseigner une langue ...

A la lumière de cette définition, le texte littéraire, quand il n'est pas modifié ou simplifié à des fins d'apprentissage, est donc un document authentique. Cette authenticité favorise l'acquisition d'une compétence réceptive et productive comme nous le verrons dans les prochains chapitres<sup>11</sup>.

*« Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typé et à un ensemble très divers de situations de communication et de message écrites, oraux, iconique et audiovisuels, qui recouvre toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. »<sup>12</sup>*

Parmi les documents authentiques exploités dans la classe de langue nous trouvons le texte littéraire.

Il faut admettre que le texte littéraire est bien présent, autant dans les manuels. Cette présence n'est pas exclusive seulement aux écrivains français. Elle s'étend également à ceux : algériens, maghrébins et même africains, dont le but, du moins déclaré, de l'institution scolaire, est d'être un support didactique au service d'objectifs linguistique, culturel et autre communicatif.

*« La littérature et la langue sont deux entités indissociables, elles se nourrissent l'une de l'autre pour se construire »<sup>13</sup>.*

Autrement dit l'exploitation de texte littéraire en classe de langue est une nécessité non seulement pour l'apprentissage de la langue et ses règles, mais aussi pour la construction

---

<sup>10</sup> <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-i-texte-litteraire-texte-authentique> consulté le 10 août 2020 à 19:35.

<sup>11</sup> <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-i-texte-litteraire-texte-authentique> consulté le 10 août 2020 à 19:35.

<sup>12</sup> CUQ Jean-Pierre, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, clé internationale, 2003, p.29.

<sup>13</sup> PEYTARD, J. *Des usages de la littérature en classe de langue*, in « Littérature et enseignement », FDLM, No spécial, février/mars 1988, p.12.

humaine des apprenants de la langue étrangère ; selon Y.Reutre on enseigne la littérature pour :

*« Développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité ».*

Le texte littéraire est donc considéré aujourd'hui comme un document authentique pour initié les apprenants à avoir des compétences langagières en FLE ainsi que des compétences interculturelles.

## **7 Le texte littéraire à travers les méthodologies d'enseignement**

Aujourd'hui, le texte littéraire occupe une place estimable dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, mais au fil du temps, sa place à varié selon la succession des différentes méthodes d'enseignement.

### **7.1 La méthode traditionnelle**

La littérature a vécu une époque lumineuse, ou elle occupait une place méritante dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et avec la méthode traditionnelle, appelée aussi la méthode grammaire traduction, et ce pendant des siècles, que le texte littéraire a connu ses lettres de noblesse dans la mesure où l'apprentissage de la langue faisait par et pour sa littérature.

Cette méthode favorise l'enseignement de l'écrit, dont les activités proposées en classe consistent à la traduction et à la mémorisation. Cependant l'orale est placé en second plan.

Dans cette méthode, le rôle du maitre était prépondérant. C'était le modèle à imiter parce qu'on le considérait comme le seul détenteur du savoir et comme le symbole de l'autorité.

### **7.2 La méthode audio-orale**

Née d'un mélange de la psychologie behaviouriste et du structuralisme linguistique, avait pour but de communiquer en langue étrangère. C'est une méthode enseignée à travers des enregistrements, elle accorde une place importante à l'enseignement de l'oral tout en exploitant des supports audio. Le texte littéraire est donc écarté et réservé aux niveaux avancés.

### **7.3 La méthode directe**

La méthode directe est apparue face au changement méthodologique qui s'est produit en réaction contre l'inefficacité des méthodes antérieures à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle, son utilisation ne durera pas longtemps

Dans cette méthode, le texte littéraire sous la première attaché au désir d'ouverture sur l'autre pour le développement des échanges culturels, politiques... autrement dit, la langue est un outil de communication avec autrui, la littérature est alors reléguée en arrière plan.

Cette méthode privilégie donc l'expression orale et la prononciation, ce qui fait de la littérature un élément négligé dans l'enseignement des langues.

### **7.4 La méthode active**

La méthode active a eu naissance dans les années 1920, a duré jusqu'aux années 1960. Elle est apparue après la méthode directe, dans le but d'améliorer celle-ci, tout en gardant ses principes. Cette méthode vise à rendre l'apprenant « actif » dans son apprentissage. Durant la période qu'elle a duré, le recours à la langue maternelle, et l'exploitation des textes narratifs et descriptifs, ainsi que l'exploitation des images, ont été favorisés durant les cours de FLE, pour objectif de faciliter la compréhension aux apprenants. Cette méthode appelée aussi « méthode mixte », a tenté de réintégrer le texte littéraire en classe de langues.

### **7.5 La méthodologie SGAV**

Les méthodes audio –visuelles vont apparaître en France, après avoir été abandonnées aux Etats Unis. Au début des années soixante, ce fut le déclin annoncé du texte littéraire avec l'avènement de la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) qui « a banni la littérature de l'enseignement des langues vivantes et donc a évincé le texte littéraire des supports d'apprentissage pour représenter la parole en situation » L'enseignement de cette méthode, implique le recours à des dialogues fabriqués enregistrés, accompagnés de documents visuels, qui visent à présenter la langue enseignée, en faisant appel aux quatre compétences : compréhension écrite, production écrite, compréhension orale et production orale. La méthodologie SGAV se montre efficace et adaptée aux débutants.

### **7.6 L'approche communicative**

Banni par les méthodes audio-visuelles au début des années 60, l'approche communicative au début des années quatre-vingts, introduisant la notion de document authentique les textes littéraires et avec l'avènement de cette approche ont un nouveau droit de cité en classe de FLE, , et de s'y installer plus tard, comme support didactique incontournable dans l'éclectisme actuel qui tend à se généraliser, et

auquel nombre d'enseignants semblent adhérer. La priorité fut donnée à l'acquisition d'une compétence de communication, et à la centration sur l'apprenant. Cette approche se focalise donc sur la communication.

### 7.7 L'approche actionnelle

La perspective actionnelle est conçue en tant qu'un collaborateur ajustant l'approche communicative. Elle a pour objectif la communication en classe afin de rendre l'apprenant capable de s'exprimer à l'oral et à l'écrit. L'approche actionnelle adopte une technique qui oriente l'apprenant à être un acteur social, en l'impliquant dans des situations de communication réelles. Cette approche a donc comme objectif l'acquisition de différentes compétences langagières par le biais de communication ou le texte littéraire est conçu comme un document authentique privilégié.

## 8 Statut de français en Algérie

La conséquence du long passé colonial qu'a vécu l'Algérie se traduit par la diversité des langues parlées par les algériens, Ainsi, il existe en Algérie quatre langues majoritaires au statut inégal : l'arabe classique ou l'arabe du Coran, qui est langue nationale et officielle, le français comme langue étrangère faisant partie intégrante de la société et de la culture algérienne, l'arabe dialectal ou « *derdja* » et le berbère, avec toutes leurs variantes, sont des langues maternelles du pays<sup>14</sup>.

Si l'arabe et le berbère (Tamazight) sont considérés comme des langues nationales et officielles, le statut de la langue française en Algérie n'est pas très bien défini. Il est vrai que c'est une langue étrangère, mais son statut est très ambigu d'héritage historique particulier, ne facilite pas une approche culturelle et encore moins l'approche interculturelle. De ce fait, la langue française profite d'un statut spécial parce qu'elle est utilisable dans un contexte institutionnel dans l'éducation, l'administration, les médias et plus profondément dans le parler quotidien des algériens « *malgré l'indépendance et les actions d'arabisations qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées. Loin de là, son étude ayant même été quantitativement progressée du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien* »<sup>15</sup>.

Le français conserve un rôle privilégié en tant que première langue étrangère. Il occupe une place considérable dans l'éducation, la politique, l'administration, les médias et plus

---

<sup>14</sup><https://journals.openedition.org/ries/3473?lang=en#:~:text=Ainsi%2C%20il%20existe%20en%20Alg%C3%A9rie,et%20le%20berb%C3%A8re%2C%20avec%20toutes> consulté le 18 août 2020 à 20:58.

<sup>15</sup> ACHOUCHE.M. *La situation sociolinguistique en Algérie*, in *Langues et Migration*, centre de didactique des langues et lettres de Grenoble, 1981, p.46.

profondément dans le parler quotidien des algériens. Pour ces raisons, l'enseignement et l'apprentissage du français est obligatoire dans les établissements scolaires algériens dès la troisième année primaire.

*« Cette langue est vue comme la possibilité d'une promotion sociale et comme un instrument d'ouverture vers la modernité, la connaissance. Elle reste la langue des citoyens cultivés, du monde de l'industrie et du commerce international. Elle est récurrente exclusivement ou concurremment avec l'arabe sur les enseignements des commerces ».*

## **9 La notion de l'interculturel**

Aujourd'hui, on parle de plus en plus au domaine de FLE, l'enseignement/apprentissage du FLE à son but de développer chez l'apprenant, évidemment la compétence linguistique et la compétence culturelle qui peut se définir comme : « une compétence interprétative qui le met en mesure de donner du sens social à certains éléments de son environnement » pour cela on fait appel à des nouvelles perceptives interculturelle.

D'après le robert, l'interculturel concerne les rapports, les échanges entre les cultures, entre civilisations différentes. L'expression dialogue s'adjoint au terme interculturel. L'interculturel définit les relations entre différentes cultures et des relations reposent sur plusieurs processus :

- Des processus d'interaction interculturelle.
- Des processus de perception de l'autre.
- Des processus de transfert et de réception entre culture.

Le préfixe « inter » emprunté au latin d'interculturel renvoie à la réciprocité, à la communication, au dialogue, c'est un indicateur de relation d'échange (interaction).

Le terme « interculturel » est attesté dans les années soixante-dix du siècle dernier au sein de la didactique du FLE surtout aux travaux de R.Galison ,Porcher , à l'occasion des problèmes posés par la scolarisation des enfants d'immigrés en Europe et de la place qui devrait être réservée à la culture d'origine de ces apprenants à la croisé de deux cultures différentes.

La notion d'interculturel est un ensemble des aspects intellectuels, artistiques d'une civilisation.

L'interculturel est un sujet interdisciplinaire, comme le remarque Byram « *la didactique des langues étrangères ne doit pas et n'a pas besoin de revendiquer la responsabilité exclusive de l'enseignement et de l'évaluation de la compétence interculturelle* ». En effet, plusieurs domaines

sociaux (politique, éducation, commerce, relations internationales et autres) ont besoin ou font appel à une approche interculturelle et peuvent eux aussi à leur manière la compétence interculturelle.<sup>16</sup>

Dans le domaine de l'éducation, nombreux sont les didacticiens qui relient l'interculturel à l'éducation et lui accordent une place privilégiée et un rôle très important. A ce propos, M.A. Préteuille définit l'interculturel comme « *une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle* ».

### 9.1 Le texte littéraire et l'interculturel

Parmi les plusieurs méthodes qui existent pour l'enseignement des textes littéraires, citons le modèle le plus utilisé, celui de la méthode interculturelle.

Aujourd'hui la notion de l'interculturel est très à la mode grâce à la globalisation, elle a une place primordiale dans tout apprentissage langagier. Tout cela est dans le but de construire des citoyens ouverts sur le monde entier (**I'Autre**), dans le monde de la mondialisation où la notion de frontières linguistiques s'efface entièrement. Cette émergence sur la scène mondiale est due aussi au développement des moyens de communication et l'apparition des réseaux sociaux. Donc, l'enseignement culturel n'est plus cet intrus dans l'espace scolaire. Tout le monde s'accorde à dire que l'enseignement d'une langue est intimement lié à une culture. Or, comme l'explique la chercheuse Sylvie Loslier :

« [...] les concepts seuls sont insuffisants pour faire comprendre une réalité aussi intimement vécue, fondamentalement affective, que sont les relations interculturelles. Il nous a donc semblé que la littérature et, en particulier, le roman étaient plus à même de faire sentir ce qui est en jeu dans les contacts – qui sont souvent des chocs culturels et des rapports de force. Ils permettent en effet non seulement de varier le regard sur la vie, mais aussi, ne serait-ce que le temps de la lecture, de se glisser dans la peau des autres et d'éprouver ces sentiments éminemment subjectifs que sont le déracinement, l'exil, la coexistence interculturelle, le racisme »<sup>17</sup>.

Séoud ajoute « *en effet, l'interculturel est un passage obligé parce que [...] tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel [...], compte tenu évidemment de la « pluralité » culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui* ».

A la lumière de ce que nous avons dit, le lien entre la littérature et la culture est très fort et particulier dans le domaine de la didactique des langues et cela depuis les anciennes méthodes

---

<sup>16</sup> Feliciano José Pedro. L'approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : analyse des pratiques d'enseignement du français langue étrangère au Mozambique. Linguistique. Université de Lorraine, 2018. Français.

<sup>17</sup> LOSLIER. S. *la Romance des relations interculturelles*. Du roman à la réalité. Saint-Laurent : Liber, 1997.

d'apprentissage. De ce fait la littérature doit contenir les liens culturels de la société d'où elle vient « la littérature est un support privilégié de la formation humaniste, puisqu'elle ouvre sur toutes les dimensions de l'humain (histoire, culture, imaginaire...)»

Grâce au texte littéraire l'apprenant commence à voir les choses différemment, il entre en contact avec un ensemble d'idées, de visions, de points de vue qui appartiennent à l'écrivain. Cet écrivain qu'il a un style d'écriture propre à lui. Il représente dans son œuvre une période assez précise avec tous ses maux, et ses bons moments.

Le texte littéraire et avec ses détails suscitent chez l'apprenant la curiosité de chercher sur ces détails et de savoirs les significations de chaque élément de la culture de l'autre, dans ce cas-là l'apprenant fait découvrir des éléments nouveaux par rapport à sa propre culture, donc, l'apprenant sera capable de connaître sa culture et la culture d'Autre.

*« On vise la formation d'un citoyen ouvert aux Autres et ouvert sur le monde »<sup>18</sup>.*

L'interculturel suppose que les partenaires de cultures différentes soient conscients du fait que l'autre est différent et qu'ils reconnaissent réciproquement leur altérités.

La richesse de la littérature permettrait ainsi d'accéder à la complexité des interactions et d'expérimenter la rencontre avec l'autre. Et la dimension toujours fictive de l'œuvre littéraire n'éloigne pas le lecteur de la réalité, qui se trouve simplement mise à distance : « À travers les personnages et leurs échanges, le lecteur s'initie aux différentes facettes des relations interculturelles dont les mécanismes sont à l'œuvre dans les romans [...] et, tout au cours du récit, passe de l'affectif au social, de l'individuel au collectif. »

## **9.2 L'enseignant : un vecteur culturel**

Dans une classe des langues étrangères où la culture de l'apprenant s'entrecroise avec celle véhiculée par la langue enseignée, l'enseignant se trouve dans la nécessité d'acquiesce une compétence interculturelle puisque il est important actuellement, que les apprenants acquiescent en plus de compétences linguistiques, des compétences culturelles et interculturelles, donc, la formation des enseignants des langues étrangères à l'interculturel devient une exigence .

L'enseignant de langues étrangères devrait rapprocher les deux cultures et ainsi instaurer un climat d'ouverture et de respect indispensables à la société. L'enseignant de langue a pour tâche le développement optimal (aux plans cognitif, affectif et culturel) d'apprenant. A cela

---

<sup>18</sup> Mc ANDREW.M, TESSIER.C. Université de Montréal, in Education à la citoyenneté.2001, p 323.

s'ajoute, l'enseignant cherche toujours les moyens et les procédés qui rendent la culture enseignable. Avec l'approche actionnelle, un enseignant stratégique est celui qui joue plusieurs rôles à la fois. D'après Tardif l'enseignant « *doit être à la fois expert de contenu, planificateur, motivateur, modèle, médiateur culturel et entraîneur* »<sup>19</sup>.

Le rôle de l'enseignant est désormais un rôle motivant qui ne se limite pas à expliquer une leçon et appliquer les règles de la langue. Les nouvelles directives exigent de l'enseignant qu'il fasse participer des apprenants en classe.

Les enseignants de langues sont supposés être des passerelles permettant et garantissant la compréhension de l'autre culture. Le discours qu'ils tiennent sur la langue et la culture étrangères est considéré par les apprenants comme une source de vérité traduisant la réalité culturelle de la langue cible au même titre que le manuel<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Tardif, J. Pour un enseignement stratégique. Montréal, Ed. Logiques(Ecoles).1993.p.38.

<sup>20</sup> <https://journals.openedition.org/rdlc/3013> consulté le 31 juillet 2020 à 15:24.

## **Chapitre II**

### **Partie pratique**

## 1. Présentation de manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> année secondaire

Nous avons concentré dans cette partie sur la présentation du manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> AS, le manuel scolaire est un outil pédagogique indispensable dans l'enseignement de FLE. Certes, notre corpus d'étude ne fait pas exception, mais qu'en est-il de l'apprentissage ? Avant de commencer la présentation du manuel scolaire de la troisième année secondaire, il serait judicieux d'examiner quelque passage de l'avant-propos adressé aux utilisateurs du manuel.

*« Ce manuel, destiné aux élèves de 3<sup>ème</sup> A.S.(toutes les filières), n'est ni une méthode d'apprentissage ni le programme. Il ne peut refléter qu'une conception (parmi tant d'autres) de la réalisation du programme en restant le plus proche possible de l'approche préconisée par les documents officiels. Les élèves y trouveront des textes en rapport avec les objets d'étude inscrits au programme, des activités de compréhension et de production écrite et orale qui les aideront à progresser dans la réalisation de leurs projets, cadre dans lesquels se renforcent les compétences déjà mises en place les années précédentes... »<sup>21</sup>*

L'analyse de l'avant-propos du manuel permet de distinguer les orientations méthodologiques dans le manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> année secondaire. Nous remarquons que le livre scolaire est qualifié d'ensemble didactique, qui n'est ni programme ni méthode mais bien un recueil de supports qui serviront à aboutir à la réalisation du programme. Ce type de manuel est considéré du type « ouvert » vu que sa conception « revient à considérer l'ouvrage comme un support à compléter ou à utiliser de façon différente selon des contextes spécifique » (Gérard & Roegiers 2003 :99).

Ce type de manuel favorise l'autonomie de l'apprenant, il devient des acteurs dans leur apprentissage, il permet également aux concepteurs de s'accorder une certaine marge de liberté, appelant ainsi les utilisateurs à réfléchir sur l'adéquation et l'adaptation des supports au public d'apprenants.

Ce manuel est divisée en quatre projets, il contient deux domaines écrit(lecture) et oral(écoute), qui doivent être complémentaires et doté d'un triple mode d'évaluation: évaluation diagnostique (situation-problème permettant de connaître

---

<sup>21</sup> Livre de français de la 3<sup>ème</sup> AS, Office National des Publications Scolaire, 2009/2010, p3.

les pré-requis nécessaires à l'apprentissage envisagé), évaluation formative (situation-problème permettant de faire un bilan ponctuel et d'identifier les lacunes pour y remédier) enfin une évaluation certificative (situation-problème permettant d'intégrer les ressources acquises pendant les apprentissages). Le manuel scolaire, et le document qui l'accompagne sont des outils intentionnellement structurés en vue de favoriser les processus d'apprentissages.

## **2. Présentation du corpus d'étude**

### **2.1. La question de corpus :**

Prélever les concepts de l'interculturalité à partir des supports du manuel de 3<sup>ème</sup> année secondaire ?

Devant l'importance de cette notion « interculturalité » en enseignement/apprentissage de FLE, il nous a semblé pertinent d'étudier les conceptions de l'interculturalité véhiculée par le manuel scolaire de troisième année secondaire.

Afin de déceler la dimension interculturelle, nous posons que ce corpus est constitué des textes littéraires du manuel scolaire qui le compose. Il s'agira de montrer ici comment ces différents textes diffusent la notion de l'interculturalité et vise à former des citoyens ouverts sur d'autres civilisations et d'autres cultures.

Afin de bien comprendre le sujet, nous allons présenter le public auquel est adressé ce manuel et ces textes.

Pour ce travail de recherche, nous avons utilisé la méthode « d'analyse du discours didactique » qui donne la priorité aux faits sur les constructions intellectuelles. Cette méthode de travail cherche à développer la compréhension d'un phénomène à partir des faits recueillis et n'exclut pas une bonne connaissance théorique du sujet étudié.

### **2.2. Public visé**

Le manuel scolaire de français de la 3<sup>ème</sup> année secondaire est un outil destiné aux élèves âgés entre 17ans et 18ans. Il est organisé et structuré pour préparer les élèves à entreprendre le travail d'apprentissage et former de futurs citoyens.

### **2.3. Les concepteurs du manuel**

Le manuel de la 3<sup>ème</sup> année secondaire est un document d'apprentissage adéquat à l'enseignant et à l'élève publié en 2009/2010 par Office National des Publications scolaires, est conçu comme un manuel de réforme pédagogique. Ce manuel a été formulé conformément aux instructions des nouveaux programmes de réforme qui est tracé par le Ministère de l'Education National. Il est basé sur le projet et la séquence d'enseignement/apprentissage. Il a été conçu par l'inspecteur de l'Education et de la formation Fethi MAHBOUBI et Mohamed REKKAB et Azzedine ALLAOUI. La mise en page est réalisée par Keltoum DJILALI et son saisie et illustration sont réalisées par Mohamed ZEBBAR.

## **3. L'analyse technique du manuel du français de 3AS**

Nous allons décrire et voir la structuration globale du manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> année secondaire.

### **3.1. Le format du manuel**

Le manuel scolaire du FLE de la troisième année secondaire est édité pour la première fois en 2007 par Fethi MAHBOUBI. Son élaboration s'inscrit dans le cadre de la réforme du système éducatif Algérien.

Le manuel comprend 239 pages. Il se présente avec une page de couverture cartonnée pelliculée, qui convient au type du manuel car elle lui offre le caractère maniable et résistant à la fois. A propos de son format, elle est en conformité avec la fonction du manuel. Le volume est bien adapté aux élèves. Pour le papier il est opaque, d'une qualité qui permet une bonne lisibilité.

### 3.2. La structuration du manuel

Le manuel de la troisième année secondaire contient 239 pages comme nous l'avons indiqué ci-dessus, qui se répartit comme suit : un sommaire, un avant-propos et le contenu du programme divisé en quatre projets pédagogiques.

- ❖ Le sommaire est un tableau récapitulatif qui résume le contenu du manuel.
- ❖ L'avant-propos est un texte écrit par les concepteurs du manuel et qui est destiné aux utilisateurs c'est-à-dire aux deux pôles du contrat didactique l'enseignant et l'apprenant. Les auteurs de l'avant-propos mettent l'accent sur la conformité du manuel au programme. Ils expliquent le contenu du manuel ainsi que l'approche recommandées.
- ❖ Le contenu est divisé en projets pédagogiques où la longueur de chaque projet est variée en fonction de la composition des séquences.

Ces projets sont organisés comme suit :

Le premier projet est intitulé « Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information » : le but escompté est celui d'exposer ses idées pour manifester son esprit critique.

Pour cela, le projet est réparti en trois séquences qui se distribuent comme suit :

Séquence 1 : Informer d'un fait d'histoire

Séquence 2 : Introduire un témoignage

Séquence 3 : Analyser et commenter un fait d'histoire

Dans ce projet, nous avons compté 21 textes dont 12 historiques, 2 scientifiques, 3 articles de presse et 4 littéraires.

Il est à constater qu'une grande partie des textes de ce projet sont des textes historiques. Ça semble logique et cohérent avec l'objectif du projet. Cependant, c'est le manque d'originalité des thèmes abordés qui pose problème, les thèmes sont relatifs à la guerre d'Algérie, même si les textes d'appui sont d'inspiration littéraire, prenant l'exemple de l'un des poèmes de Kateb Yacine, proposé en page 38 du manuel de 3ème AS « Lettres » et qui s'intitule : « Dans la gueule du loup ».

Le deuxième projet a pour titre « Organiser un débat puis en faire un compte-rendu ».

Le but de ce projet, celui qui est annoncé du moins, est celui de « dialoguer pour confronter des points de vue ». A l'opposition du premier projet, le second ne compte que 2 séquences. La première invite à « s'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader » quant à la seconde, elle prépare à « prendre position dans un débat : concéder et réfuter ».

Par ailleurs, dans ce projet, nous relevons 16 textes dont 9 littéraires, 3 articles de presse, un discours et 3 textes argumentatifs. A l'analyse de ce qui est proposé dans cette partie, nous constatons que la nature des textes est plus variée, tout comme les thèmes choisis. Ces textes traitent de sujets plus universels tels que le racisme, l'informatique ou la maladie.

Il est à noter cependant que trois textes font référence encore une fois à la guerre, que ce soit celle de l'Algérie ou celle, sous-entendue, de l'Indochine, dans laquelle la France était impliquée, tout comme l'Algérie à travers les soldats algériens qui y ont pris part du fait de la colonisation. Faut-il aussi rappeler la charge idéologique de tels textes qui versent dans la dénonciation de « l'impérialisme et le colonialisme », desquels souffrait l'Algérie.

Le premier texte est un extrait de l'incontournable roman *L'Incendie* de Mohamed Dib, extrait qui traite des faits liés à l'Histoire de l'Algérie d'avant-guerre. Le deuxième texte, est un extrait du premier appel adressé par le Secrétariat Général du FLN au peuple algérien, le 1<sup>er</sup> Novembre 1954, dans lequel les chefs de l'insurrection sûrs de leur combat, font appel au peuple pour les juger sur le bien fondé de leur action. Le troisième et dernier texte est de J. Cazeneuve, qui s'oppose des théories de grands noms de la philosophie et de la sociologie sur les avantages et les inconvénients de la guerre.

Il n'est donc pas nécessaire d'être un observateur averti ni un expert pour se rendre compte que la guerre est toujours présente dans les textes destinés à des élèves qui ne sont pas intéressés par ce genre de texte

Le troisième projet, beaucoup moins « guerrier », convie les élèves à se familiariser avec l'idée de « Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire ». Le but visé dans ce projet est celui d' « **argumenter pour faire réagir** ».

Comme le projet précédent, il ne compte que deux séquences :

Séquence 1 : « comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer »

Séquence 2 : « inciter son interlocuteur à agir ».

Ce projet contient 11 textes qui sont tous des « appels » et qui se réfèrent pour un grand nombre d'entre eux à l'éternel thème de la guerre d'Algérie. Effectivement sur les 11 textes de ce projet, nous en avons 5 en rapport avec la guerre de libération.

Le quatrième et dernier projet est intitulé : « Rédiger une nouvelle fantastique » Il se divise en 3 séquences comme le premier projet.

Séquence 1 : « introduire le fantastique dans le cadre réaliste ».

Séquence 2 : « exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique ».

Séquence 3 : « comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique ».

Il est à remarquer par conséquent que ce projet s'appuie sur 14 textes, tous littéraires.

Contrairement aux trois premiers, ce dernier projet ne contient aucun texte en rapport avec la guerre 1954-1962. Les textes sont pour la plupart des extraits de nouvelles fantastiques. Mais nous tenons à souligner que sur les 14 textes proposés, la moitié appartient au même auteur, « Guy de Maupassant ».

Personne ne peut ignorer que Guy de Maupassant est un écrivain célèbre pour ses nouvelles fantastiques durant le 19<sup>ème</sup> siècle, cependant, proposer en grande partie des textes d'un seul auteur dans un projet tel que celui-ci est selon nous assez rebutant, curieux pour le moins.

En effet, un seul auteur signifie généralement un seul est même style d'écriture, la même technique de rédaction et dans ce projet un seul thème littéraire.

Après notre analyse du manuel de français de la 3<sup>ème</sup> année secondaire proposé par le ministère de l'éducation nationale aux élèves depuis l'année scolaire 2007/2008, nous sommes arrivées à la conclusion suivante.

Le manuel apporte une touche d'originalité par rapport au précédent, notamment d'un point de vue esthétique (images en couleurs....) ; par conséquent, l'aspect appréciable d'une telle présentation est à souligner.

Nous avons constaté que les thèmes proposés manquaient de diversité. En effet, plus d'un tiers des textes traitent de la guerre d'Algérie, dont 16 ont été choisis pour le même projet.

De ce fait et avec ces textes choisis, ce projet ressemble plus à une étude de l'histoire de l'Algérie qu'à un apprentissage de la langue française. Nous avons aussi remarqué l'absence d'auteurs du 21<sup>ème</sup> siècle ; un fait d'autant plus notable que le manuel a été édité très récemment, en 2007 précisément.

Ainsi, pouvons-nous dire que malgré la modernisation et l'amélioration du manuel scolaire sur le plan de la forme, cet outil d'apprentissage propose toujours des textes et des thèmes qui restent loin des références des élèves, de leurs attentes et de leurs aspirations. Ce décalage qui caractérise le contenu de ce manuel obéit, à notre sens, à une vision archaïque et obsolète d'une réalité sociale et culturelle, celle d'une génération au référent axé beaucoup plus sur le passé que sur le présent et l'avenir.

Nous récapitulons ce constat dans le tableau qui suit :

Projet	Nombre de textes	Les textes littéraires	D'autres types de textes	Thème prédominant
1	21	4	17	La guerre d'Algérie
2	11	9	7	La guerre d'Algérie La maladie Le racisme
3	16	/	11	La guerre d'Algérie L'égologie
4	14	14	/	Le récit fantastique

#### **4. La réalité du texte littéraire et de l'interculturel dans le manuel de français de la 3<sup>ème</sup> AS :**

Actuellement, l'exploitation efficace de texte littéraire comme un support pédagogique permet de mettre l'accent sur l'aspect interculturel. Travailler la littérature en classe de FLE est un sujet qui présente un réel intérêt dans les contextes de l'enseignement, cependant, ce n'est pas le cas pour le manuel de la 3<sup>ème</sup> as en Algérie, le texte littéraire est utilisé pour des fins purement linguistique (apprendre la langue et ses règles en ignorant la culture française).

Le manuel scolaire doit être un vecteur culturel comme l'affirme P.Hansard : « *non seulement un support de transmission des connaissances, mais aussi un élément de transmission de cette dimension voilée de la culture* ».

Hansard veut dire que le manuel est le lieu où s'expriment les représentations collectives d'une société. Cependant, tous les manuels sont conçus conformément aux exigences du programme national, les dialogues et les textes sont rarement des documents authentiques, mais beaucoup plus souvent des documents fabriqués. Ces textes n'ont quasiment aucun contenu culturel, en particulier dans la culture étrangère (française).

Les nouveaux programmes de la 3<sup>ème</sup> AS reposent dans ces démarches sur l'apprenant « la centration », en s'inscrivant progressivement dans l'autonomie, sachant que cette politique est basée sur une nouvelle méthode qui favorise l'apprentissage en dehors de l'école, si on va parler à l'élément culturel aux nouveaux programmes par rapport aux anciens de l'exploitation des textes littéraires, nous remarquons la place prépondérante à la littérature mais le texte littéraire qui est le médiateur de communication humaine se trouve marginalisé, en effet la finalité suprême de l'enseignant du FLE au lycée sera l'acquisition et la maîtrise de la langue sans le but de décoder quelques messages littéraires, ou bien sociaux.

Cependant dans l'actuel manuel de français, nous constatons que les textes littéraires francophones impliquent les faits de la langue, ainsi la littérature en Algérie a joué un rôle considérable dans les enjeux identitaires. Puisque est également porteur de position politiques caractérisée par le nationalisme, le socialisme et les valeurs arabo-islamiques.

## 5 Analyse de texte historique:

Notre objectif est de montrer les indices culturels à travers une analyse approfondie faite sur le texte littéraire.

**Projet 01** : exposer des faits et manifester son esprit critique.

**Séquence 02** : introduire un témoignage dans un fait d'histoire.

**Support** : Femmes algériennes dans les camps. M.KADDACHE, (page : 35)

**Analyse** : celui-ci mêle la séquence narrative et descriptive mais, il semble que la première est la dominante, le texte c'est un témoignage d'une ancienne détenue adressé en FLN, il raconte l'histoire de prisonnières algériennes dans les camps française pendant la colonisation, le thème générale de texte est la dénonciation de toute forme de peur, la souffrance et le courage des femmes algériennes pendant la guerre et dans les camps.

Les prisonnières sont désignées par des lettres « L », « T » et « H » pour garder le secret et leurs prénoms.

**Les marques de la présence de l'auteur** : l'emploi de pronom personnel « nous », un pronom personnel inclusif, il utilise le « nous » qui inclut les autres à soi-même pour former un ensemble où la responsabilité des actions est assumées collectivement ( remplace l'ancienne détenue avec les autres prisonnières).

Depuis le texte, les deux états par lesquels ces prisonnières passaient sont des états de peur et d'angoisse et des états de faim et de froid (comme dans toutes les prisons du monde, nous passions par des états extrêmes, nous supportions la faim).

L'apparition de l'homme à la cagoule provoquait (**Bouchkara**) aux prisonnières la peur et la terreur, une personne qui sous la torture fait des aveux et est contrainte de collaborer. Ce sont parfois des repentis qui, pour bénéficier des exonérations de peines, doivent fournir des informations. Ces **Bouchkara** sont parfois liquidés une fois leur fonction remplie.

***Bouchkara** reste dans l'inconscient collectif de plusieurs générations ayant vécu la guerre d'Algérie comme ce délateur vêtu par l'armée coloniale d'un sac de jute percé au niveau des*

*yeux pour « désigner » ceux qui militaient au FLN. On fit longtemps peur aux enfants ...en appelant Bouchkara pour avoir la ...paix à la maison.<sup>22</sup>*

**Bouchkara** est bel et bien ce personnage mythique enraciné dans l'inconscient collectif des enfants mais aussi dans celui des adultes d'aujourd'hui. Invoqué automatiquement quand les enfants faisaient des bêtises, il est l'emblème de la terreur et l'invocation de la malfaisance. Il fut un remède efficace contre toute sorte de vacarme, de désordre et de désobéissance de part les enfants. Toujours évoqué dans les discours des mamans et des grands-mères, cette créature, fantasmatiquement présente dans l'esprit des petits, est le fruit d'un imaginaire social en quête de « Terrifier pour régner »<sup>23</sup>.

## Conclusion

D'après cette analyse, nous avons constaté que la culture algérienne est dominante dans le texte, la culture française est écartée malgré que la langue ne puisse pas être dissociée de sa culture et généralement la langue reflète la culture, pour bien apprendre une langue et la maîtriser il faut passer d'abord par la culture du pays, c'est-à-dire comprendre tous les coutumes de celui-ci.

La loi n°08-04 du 23 janvier, portant loi d'orientation sur l'éducation nationale, déclare que « 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'entour, de y' s'adapter et s'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle ».

---

<sup>22</sup> <https://mondesfrancophones.com/espaces/politiques/bouchkara-revient-ce-soir-ethnopsychanalyse-et-histoire-de-linconscient-collectif-des-peuples/> consulté le 03 août 2020 à 13:15

<sup>23</sup> <http://www.wepostmag.com/bouchkara-mythe-de-terreur/> consulté le 03 août 2020 à 13:39

## **Conclusion générale**

## **Conclusion**

Ce travail de recherche a eu pour objectif de répondre à la problématique : « le manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> année secondaire prend-il la compétence interculturelle en charge ?

De ce fait, nous avons été guidée par l'idée de vérifier jusqu'à quelle mesure l'interculturalité est traduite dans ces textes littéraires et à quelle mesure le texte littéraire peut aider à l'acquisition de la langue française ainsi sa culture parce que comme nous avons vu que la langue ne peut pas être dissociée de sa culture, et voir s'il y a vraiment une ouverture sur la culture de l'autre dans le manuel scolaire de la troisième année secondaire.

Les résultats obtenus par l'analyse nous affirment que la dimension interculturelle est présente dans le manuel de la troisième année secondaire mais d'une façon implicite. La culture algérienne est beaucoup plus véhiculée par rapport à d'autres cultures notamment française.

D'ailleurs, Le texte littéraire est l'un des moyens efficaces pour développer non seulement la compétence linguistique mais aussi culturelle et interculturelle. De cela là, il est nécessaire de bien choisir quelle littérature enseigner. Or, l'ouverture sur la culture de l'autre nécessite l'enseignement de la culture que représente cette langue (la langue française à titre d'exemple), donc la littérature française est la plus appropriée pour enseigner l'interculturel dans la classe de FLE.

Enfin, nous ne prétendons pas avoir résoudre le problème posé dans son intégralité mais nous sommes par ailleurs convaincu que le travail élaboré n'est qu'une étape primaire et il reste un long parcours afin de donner des solutions pour un enseignement/apprentissage efficace de FLE ainsi sa culture.

# **Annexe**

## Femmes algériennes dans les camps.

*Récit d'une ancienne détenue qui, dans un rapport adressé au F.L.N., a relaté les souffrances et le courage des femmes algériennes dans les camps. Ce document nous a été transmis par Meradi Mehadjji. ( Note de l'auteur)*

Comme dans toutes les prisons du monde, nous passions par des états extrêmes. Nous avions aussi nos bons moments... Avec L., belle nomade, nous voyagions... Elle dansait et chantait et nous battions des mains. T. nous apprit bon nombre de chansons patriotiques, et c'est la vieille H., boiteuse énigmatique, qui avant de nous endormir, nous racontait le plus de légendes, d'une voix grave, un peu pour nous bercer.

Nous supportions la faim, le froid, les poux, les fameuses listes blanches... Mais notre grande terreur, c'était « Bouchkara » (l'homme à la cagoule). Lorsque l'une d'entre nous l'apercevait au loin descendant d'une jeep, elle rentrait, l'œil dilaté, pour l'annoncer. Aussitôt, chacune saisissant un châle, un linge, un haïk, s'en couvrait la tête et les épaules ne laissant entrevoir



qu'une partie du visage. « L'homme à la cagoule » s'approchait, encadré de 2 paras ; le visage et le buste cachés par un sac troué à l'endroit des yeux. Souvent, il se traînait, soutenu par les paras, visiblement amené d'une séance de torture, mains liées derrière le dos. A sa vue, les hommes aussi se retiraient des fenêtres. La peur s'emparait de nous tous. Cet homme venait dénoncer un complice: il cachait son visage pour qu'on ne le

reconnaisse pas. On le faisait entrer dans chacune des chambrées où les détenues, debout, attendaient dans l'anxiété d'être « passées en revue ». Impressionnées par sa cagoule, plusieurs d'entre nous s'évanouissaient. Notre état physique et cette peur quotidienne ne nous permettaient plus de supporter de tels spectacles. Nous savions qu'il arrivait à « l'homme au sac » de dénoncer n'importe qui pour gagner du temps ou pour abrégé ses souffrances ; ou bien il indiquait une personne de sa connaissance par animosité ou jalousie. Nous avions ainsi toutes les raisons de le craindre. L'homme dénoncé redescendait

avec lui en jeep. Parfois « Bouchkara » s'en retournait seul, n'ayant reconnu personne. Nous n'osions penser à ce qui l'attendait au retour.

Discutant politique avec l'adjudant et le sergent nous apprîmes à connaître ces gens, ceux qui nous gardaient et ceux qui nous torturaient. Quelques orphelins, d'anciens enfants assistés, des aînés de familles nombreuses, beaucoup de casse-cou ; en général des inadaptés, des têtes dures ou de petits hommes à complexes. Un après-midi, deux d'entre-eux se battirent au couteau, au milieu de la cour, tandis que, de nos fenêtres, nous regardions, la joie dans l'âme, nos bourreaux s'entretuer. J'appris au milieu de la cour, grâce à ces bavardages, certains détails sur le camp, entre autre que celui-ci n'était pas déclaré, que les cris entendus les premiers jours étaient ceux d'un malade que les paras amputaient. Que d'autres camps « noirs » existaient autour d'Alger, d'El Biar, Sidi-Fredj, la Redoute, etc.

Dans *Récits de Feu*, présentés par **M.KADDACHE**, SNED, 1976

### OBSERVER

• Mettez en relation le titre, le chapeau, le nom de l'auteur et de l'œuvre d'où est extrait ce texte. De quels camps pourrait-il s'agir d'après vous ?

### ANALYSER

- Comment les prisonnières sont-elles désignées dans le texte ? Pourquoi ?
- « Avec L. belle nomade, nous voyagions » ( 1<sup>er</sup> § ). Comment expliquez-vous l'emploi du verbe «voyager» dans ce contexte ?
- « Comme dans toutes les prisons du monde, nous passions par des états extrêmes. » Citez, à partir du texte, les deux états par lesquels ces prisonnières passaient. Qui était à l'origine de ces états ?
- « L'homme à la cagoule»: Quelles explications le texte donne-t-il du comportement de cet homme ?
- Quel sentiment l'apparition de l'homme à la cagoule provoque-t-elle chez les prisonnières ?
- Dans le dernier paragraphe, quels personnages apparaissent ? Comment sont-ils désignés ? Pourquoi le texte donne-t-il des informations sur leur situation personnelle?

- Quel sentiment provoque le duel chez les prisonnières ? Expliquez pourquoi.
- Faites le plan du texte.

### FAIRE LE POINT

Le témoin peut introduire dans sa narration une description morale des personnes avec qui il a vécu l'événement. Ce procédé lui permet de montrer la forte personnalité des éléments du groupe et la conviction qu'ils ont en l'action engagée.

### EXPRESSION ECRITE

Vous attendiez, avec vos camarades de classe, l'affichage des résultats de l'examen de fin d'année. En une quinzaine de lignes, décrivez l'ambiance créée pour vous remonter le moral.

## Bibliographie

### Les ouvrages :

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER.L. (1996), *Education et communication interculturelle*, PUF.

ACHOUICHE.M. (1981). *La situation sociolinguistique en Algérie*. Langue et Migration, centre de didactique des langues. Université des langues et Lettres de Grenoble.

BARTHS.R. (1977). *Leçon inaugurale de la chaire de sémiologie littéraire du collège de France*. Paris : Seuil.

BOURIQUE.G. (1989). *La déportation du texte littéraire*. Québec Français.

CUQ.J-P dir. (2003). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, CLE International.

DUFAYS.J.L, GEMENNE.L, LEDURE.D. (2005). *Pour une lecture littéraire*.

FRADIN.B. (1984). *Langue, discours et littérature*. Linx, n°10.

LOSLIER.S. (1997). *La Romance des relations interculturelles, du roman à la réalité*. Saint-Laurent : Liber.

MC ANDREW.M, TESSIER.C.(2001). *In éducation à la citoyenneté*, université de Montréal.

MOLINIE.G. (1993). *La stylistique*, Paris, Presse Universitaire de France.

MOUNIN.G. (1976). *Linguistique et traduction*, Bruxelles, Dessart et Mardaga.

Manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> AS. (2009). Office National des Publications Scolaires.

PEYTARD.J. (1988). *Des usages de la littérature en classe de langue*, in littérature et enseignement, FDLM, No special.

SEOUD.A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*, les éditions Paris.

TARDIF.J. (1993). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal , éd Logiques.

TURMEL.J. (1996). *Le texte en classe de seconde ou étrangère*, Québec Français.

### Sites d'internet :

1. <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-i-texte-litteraire-texte-authentique>
2. <https://journals.openedition.org/ries/3473?lang=en#:~:text=Ainsi%2C%20il%20existe%20en%20Alg%C3%A9rie,et%20le%20berb%C3%A8re%2C%20avec%20toutes>
3. <https://journals.openedition.org/rdlc/3013>
4. <https://mondesfrancophones.com/espaces/politiques/bouchkara-revient-ce-soir-ethnopsychanalyse-et-histoire-de-linconscient-collectif-des-peuples/>

5. <http://www.wepostmag.com/bouchkara-mythe-de-terreur/>

## Sommaire

Introduction.....	1
Chapitre I.....	3
1 Introduction .....	4
2 Qu'est ce qu'un texte littéraire ? .....	4
3 Les caractéristiques de texte littéraire .....	5
3.1 Le texte littéraire vecteur culturel.....	5
3.2 La polysémie .....	5
3.3 La fiction .....	6
3.4 La littérature et la communication.....	6
4 Le texte littéraire et la découverte de l'autre .....	6
5 Dimension didactique du texte littéraire.....	7
6 Le texte littéraire : document authentique .....	7
7 Le texte littéraire à travers les méthodologies d'enseignement.....	9
7.1 La méthode traditionnelle.....	9
7.2 La méthode audio-orale.....	9
7.3 La méthode directe .....	10
7.4 La méthode active .....	10
7.5 La méthodologie SGAV .....	10
7.6 L'approche communicative .....	10
7.7 L'approche actionnelle .....	11
8 Statut de français en Algérie.....	11
9 La notion de l'interculturel.....	12
9.1 Le texte littéraire et l'interculturel.....	13
9.2 L'enseignant : un vecteur culturel .....	14
Chapitre II .....	16
1. Présentation de manuel scolaire de 3 <sup>ème</sup> année secondaire .....	17
2. Présentation du corpus d'étude.....	18
2.1. La question de corpus :.....	18
2.2. Public visé .....	18
2.3. Les concepteurs du manuel .....	19
3. L'analyse technique du manuel du français de 3AS.....	19

3.1. Le format du manuel .....	19
3.2. La structuration du manuel.....	20
4. La réalité du texte littéraire et de l'interculturel dans le manuel de français de la 3 <sup>ème</sup> AS :.....	23
5 Analyse de texte historique: .....	25
Conclusion .....	26
Conclusion générale .....	27
Annexe .....	29
Bibliographie .....	33