

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

UNIVERSITE ABBES LAGHROUR - KHENCHELA-
Faculté Des Lettres Et Des Langues
Département De Littérature Et Langue Française



Mémoire rédigé

En vue de l'obtention du diplôme de master en didactique de FLE

Le culturel dans les textes littéraires
Cas du manuel de la 1ère AS

Réalisé par :
Rabia Bouziane

Sous la direction de :
M. Hamza Hanachi

Les membres de jury :

.....Président
.....Rapporteur
.....Examineur

Année universitaire : 2016/2017

Remerciements :

Toute ma profonde gratitude et ma reconnaissance à mon directeur de recherche M. HAMZA HANACHI qui a bien voulu m'encadrer , dont ses conseils et ses orientations m'ont permis d'enrichir et de finir ce travail de recherche.

Je remercie aussi tous ceux qui m'ont aidée de près ou de loin pour la réalisation de ce travail.

Dédicace :

Je dédie ce travail

À mes chers parents

À mes frères Larbi et Fares qui m'ont toujours aidé

À ma sœur, Chouchou et sa fille Manissa

A ma belle sœur Soumia

À Bilou

A tous mes oncles

A Samira, Youcef et Rihem

Et à toutes mes amies plus particulièrement

Zizi, Joujou, Lamia, Sihem et Lila

KOUKI

TABLE DES MATIERES

Remerciements		
Dédicace		
Table des matières		
Introduction	.....	08
Chapitre 01 : le texte littéraire et le rapport langue/culture en classe de FLE	.....	12
I-1 L'enseignement du FLE en Algérie et l'approche par compétence	.....	12
I-2 Le texte littéraire en classe de FLE	.....	15
I-2-1 Les caractéristiques du texte littéraire	.....	16
I-2-1-1 La notion de « littérarité »	.....	16
I-2-1-2 La polysémie de la littérature	.....	16
I-2-1-3 Littérature, le vecteur culturel :	.....	16
I-2-1-4 Littérature et communication :	.....	17
I-3 Le texte littéraire et la dimension culturelle :	.....	18
I-4 Le rapport langue/ culture en classe de FLE :	.....	19
I-5 La culture :	.....	19
I-6 La Culture et l'enseignement du FLE	.....	20
I-6-1 La culture comme savoir	.....	21
I-6-2 La culture comme « savoir-faire	.....	22
I-6-3 La culture comme « savoir-être » :	.....	24
I-7 Le texte littéraire et l'interculturel	.....	24
I-7-1 Le concept d'interculturel :	.....	24
I-7-2 De l'interculturel	.....	26

I-8 Texte littéraire et questionnement identitaire :	.....	27
I-9 Le rôle de l'école dans la formation interculturelle	.....	28
I-10 L'enseignant comme vecteur interculturel	.....	29
CHAPITE 02 : L'interculturel En Didactique De Langues	.....
II-1 L'enseignement du FLE en Algérie et l'approche par compétence :	.....	32
II-2 Le texte littéraire en classe de FLE	.....	32
II-2-1 l'interculturel en classe de langue	.....	32
II-2-1-1 la compétence de communication interculturelle	.....	33
II-3-le défi pluriculturel supporté par l'école	.....	36
II-3-1 stéréotypes, représentations	.....	36
II-3-1-1 stéréotypes	.....	36
II-3-1-2 représentations	.....	37
CHAPITRE 03 : Analyse du manuel scolaire	.....
III-1 Le manuel scolaire :	.....	38
III-2 Les fonctions pédagogiques d'un manuel scolaire	.....	39
III-3 Le rôle médiateur de l'enseignant entre le manuel et l'apprenant	.....	39
III-4 Lecture du contenu du manuel :	.....	40
III-4-1 L'Aspects matériel	.....	40
III-4-2 La structure	.....	41
III-4-3 L'illustration :	.....	42
III-4-4 Auteurs des textes :	.....	43
III-4-5 Analyse des textes	.....	43

III-4-6 Evaluation du manuel	.....	46
Chapitre 04 : les attitudes des praticiens	.....
IV-1 : Le choix du lieu de l'enquête	.....	47
IV-2 :L'enquête : le premier questionnaire	.....	47
IV-2-1 : description du questionnaire	.....	47
IV-3 :L'enquête : deuxième questionnaire	.....	56
IV-3-1 : présentation du questionnaire	.....	56
IV -3-2 : L'analyse des réponses	.....	56
Conclusion	.....	61
Les références bibliographiques	.....	63
Les annexes	.....	67
Résumé	.....

Introduction

<<Les manuels scolaires sont l'un des supports éducatifs les plus importants : leurs textes reflètent les concepts clés d'une culture nationale et [...] sont souvent centre de batailles et de polémique culturelles>> (ALTBACH, Philip G. et al. **Text books in American Society, State University Press, New York, 1991**).

Les manuels scolaires cherchent donc, en plus de la transmission de connaissances, à ancrer également dans les esprits les normes politiques et sociales. Ils véhiculent une compréhension globale de l'histoire et des règles de la société ainsi que des normes de comportement social. Ils reflètent les traditions qu'une société a forgées au cours de décennies ou de siècles d'existence. Ils contribuent à la formation du respect de soi chez chaque individu. Et ils servent aussi à délimiter les frontières d'une société.

Jusqu'aux années 50, la littérature fournissait le bel exemple du bon usage grammatical. Elle était aussi la manifestation la plus intéressante de la culture du pays et la voie royale pour accéder à différentes civilisations.

Au début des années 60 la méthodologie audio-visuelle a privilégié l'oral et par conséquent, chasse le texte littéraire des supports d'apprentissage pour représenter la parole en situation. Avec l'approche communicative, au début des années 80, la place du texte littéraire est reconnue, mais malgré cette reconnaissance, il n'a été pas encore question de réfléchir sur une méthodologie de son enseignement. La plupart du temps, il est considéré comme un simple document authentique.

Après l'expulsion de la littérature, dans les années 90, nous avons constaté le retour du texte littéraire grâce à l'intérêt que porte la plupart des didacticiens du FLE au texte littéraire qu'à la littérature en Algérie. Nous avons constaté aussi qu'à l'étranger le texte littéraire n'a jamais été entièrement écarté en vue d'un perfectionnement linguistique et d'une acquisition culturelle. Le retour du littéraire en classes de langues étrangères en général et en classe de français en particulier est déjà effectif dans les manuels scolaires surtout au secondaire.

D'ailleurs, c'est à ce niveau que les lycéens se rendent compte de la notion du texte, au sens propre du terme, et de ses variantes. Le texte littéraire, lui aussi, constitue l'un des besoins impérieux sur lequel la majorité des enseignants de français soutiennent leur cours. Dès le début du projet didactique, le professeur opte pour le choix d'un texte support comme modèle visant à développer une compétence donnée en fonction des objectifs fixés.

En Algérie, des réformes à répétition des programmes de français, ont été engagées par l'institution scolaire, le plus souvent sans consultation préalable des parties concernées (pédagogues, didacticiens, inspecteurs, professeurs), dont le but déclaré est de faciliter l'apprentissage du français qui, il faut le dire, est au plus mal et vit une crise sans précédent.

Introduction

Mais, force est de constater que ces réformes, si elles n'ont pas exclu le texte littéraire des manuels scolaires de français, n'ont rien fait pour qu'il soit réhabilité à sa juste valeur.

De plus, ces réformes ont continué à appliquer au texte littéraire les mêmes démarches que celles appliquées aux autres documents non littéraires, lui déniaient ainsi toute spécificité. La priorité est donnée donc à l'enseignement des rudiments linguistiques de la langue cible, pourtant dictée par la conjoncture internationale et recommandée par les nouvelles pédagogies.

Il faut dire qu'on continue à croire qu'une éventuelle introduction des textes littéraires à thématiques culturelles serait une sorte d'aliéner et d'abandon de l'identité nationale algérienne, car dit-on, ces textes contiennent des valeurs idéologiques, qui sont loin d'être universelles et par conséquent difficilement partageables et enseignables. Par ailleurs, la classe de FLE est un espace de complexité où le rôle du professeur de français doit dépasser l'action linguistique. L'objectif primordial de la classe de FLE est d'acquérir la langue cible pour apprendre à communiquer. La littérature est une forme de communication et une matière de connaissance. C'est pourquoi, elle est un support privilégié de la formation humaine puisqu'elle ouvre sur toutes les dimensions de l'humain (histoire, culture, imaginaire, etc.) De cette façon, le texte littéraire permet de développer et d'enrichir la personnalité des lecteurs. La nécessité de la transmission littéraire comme lieu de mémoire et de langue réside dans le fait que c'est aussi un lieu de savoir culturel et d'émotion.

Le texte littéraire est considéré comme une expression, un regard fragmentaire porté sur un modèle culturel. C'est en ce sens que nous envisageons l'apprentissage d'une langue étrangère. Puisqu'apprendre une langue étrangère ce n'est pas seulement étudier la langue, mais c'est aussi la découverte d'une culture et l'apprentissage d'une langue. L'apprentissage de la langue étrangère implique donc la découverte de nouvelles pratiques culturelles et de nouvelles valeurs.

Le texte littéraire nous apparaît ainsi comme un tremplin, pas seulement pour l'appropriation de la langue française, mais également pour la connaissance de l'autre à travers sa culture qui y est largement présente, comme le confirme M-A. Pretceille, pour qui « le texte littéraire apparaît comme le médiateur essentiel avec autrui » (Collés, 1994, P. 18). Cependant, cette relation avec l'autre n'est pas sans créer d'éventuels malentendus et conflits culturels. D'où la nécessité pour l'apprenant d'acquérir une compétence (inter) culturelle pour faire dissiper ces malentendus et avoir des rapports conviviaux avec l'autre.

Comme il a été déjà précisé précédemment, langue et culture sont étroitement liées. Mais ce constat ne suffit pas pour donner des résultats positifs. L'acquisition d'une langue étrangère

Introduction

couplée à l'apprentissage d'une attitude positive envers l'étranger, demande du temps et beaucoup de volonté. Notre étude se propose donc, d'analyser les supports qui font référence à la culture ; à savoir les textes littéraires du manuel scolaire de la première année secondaire.

Dans cette perspective, notre problématique sera:

Quel rôle joue le texte littéraire dans l'acquisition d'une compétence culturelle nécessaire pour la maîtrise de la langue étrangère autrement dit, le texte littéraire favoriserait-il l'appropriation d'une compétence culturelle voire interculturelle inévitable à une véritable appropriation du Français langue étrangère ?

Notre hypothèse serait donc la suivante:

Le texte littéraire, étant la voie d'accès à la culture de l'autre, pourrait favoriser l'acquisition et le développement d'une compétence (inter) culturelle nécessaire à l'apprenant dans l'apprentissage linguistique et culturel de la langue étrangère, à savoir le français.

L'objectif premier de notre travail est de mettre l'accent sur le rôle du texte littéraire dans l'acquisition d'une compétence culturelle. Ensuite, de déterminer la place réservée à la compétence culturelle de la langue étrangère dans le manuel de la 1^{ère} AS.

En ce qui concerne la méthode suivie, nous avons opté pour une méthode descriptive analytique, qui se repose sur la description du manuel dans ses divers aspects (aspects matériel, structure...) et l'analyse du contenu des textes littéraires du manuel de la 1^{ère} AS

Le présent travail est réparti en quatre chapitres, les deux premiers chapitres sont théoriques, et les deux derniers chapitres sont pratiques.

- Dans le premier chapitre, intitulé : le texte littéraire et le rapport langue/culture, nous tenterons de définir notre objet d'étude à savoir le texte littéraire, mais aussi de le caractériser sur des éléments consensuels. Ensuite, Nous parlerons, de l'enseignement-apprentissage du FLE et l'approche par compétence. enfin, nous travaillerons sur le texte littéraire et la dimension culturelle. Ainsi nous définirons la notion de culture et nous rendrons compte des rapports très étroits qu'elle entretienne avec la langue.
- Dans le deuxième chapitre, intitulé : l'interculturel en didactique de langue, nous parlerons du texte littéraire comme vecteur interculturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE sans manquer d'aborder tout ce qui se rattacherait à une telle approche interculturelle.
- Le troisième chapitre de notre travail, est celui qui nous a permis de relever les éléments culturels véhiculés par le texte littéraire du manuel de FLE de la première année secondaire. Nous présenterons dans le premier point de ce chapitre, le manuel scolaire, ses fonctions ainsi que le rôle de l'enseignant comme médiateur entre l'apprenant et le manuel dans le

Introduction

ystème éducatif. Dans le deuxième volet, nous ferons une lecture de la façon dont est présenté le manuel et de son contenu.

- Le quatrième chapitre sera réservé à l'analyse des questionnaires réalisés à l'intention des praticiens(enseignants et apprenants) et on termine cette partie pratique, par une synthèse.

Au terme de ce travail, on termine par une conclusion générale.

Le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre artistique inépuisable permettant la rencontre avec l'Autre. Réduit, dans des méthodes d'autrefois, à un simple support d'apprentissage linguistique ou à un support de civilisation, il se trouve, aujourd'hui, « entre le dire scolaire et le faire social » (Puren, Christian. 2006.), et entre le médiateur dans la rencontre et la découverte de l'Autre. Le texte littéraire permet d'étudier l'homme dans sa complexité et dans sa variabilité. À travers le texte littéraire, on peut actualiser et anticiper certaines visions du monde, adopter une approche qui nous permettrait d'explorer la pluralité de personnages, de situations, de cultures et, ainsi, d'éviter la référence à un seul modèle culturel, voire à une seule culture.

Notre premier chapitre s'articule autour de quatre points généraux. D'abord, nous mettrons l'accent sur l'enseignement du français et l'approche par compétence. Nous étudierons ensuite notre objet d'étude, le texte littéraire, en l'occurrence, ses caractéristiques générales et sa place dans la classe de FLE. Nous parlerons ensuite de la dimension culturelle, ainsi que de l'indispensable compétence (inter) culturelle que l'apprenant doit acquérir et s'approprier dans tout apprentissage linguistique et culturel d'une langue étrangère, nous aborderons en fin, le rôle de l'école et de l'enseignant, élément central de la problématique de l'enseignement/apprentissage du FLE et de l'acquisition d'une compétence culturelle et interculturelle.

Le but de ce chapitre, donc, est de démontrer l'intérêt d'inscrire des textes littéraires dans l'enseignement d'une langue étrangère et ce lui de l'enseignement du culturel et de l'interculturel.

I-1 L'enseignement du FLE en Algérie et l'approche par compétence :

A l'instar des autres disciplines, l'étude de la langue française doit être impérativement conçue dans le but de contribuer activement à la construction et au développement de la personnalité de l'enfant en participant à son épanouissement intellectuel et culturel. Une connaissance directement fonctionnelle de la langue permettra à l'élève, de passer d'une attitude de consommateur à une attitude de producteur. Elle l'aidera à développer son esprit critique, à se connaître et à mieux connaître l'Autre.

L'approche par compétence consiste à relier les apprentissages acquis à l'école à des contextes d'utilisation variés et signifiants ; ce qui les rendra viables et durables. En effet, en aidant l'élève à donner du sens à ses apprentissages, elle lui fait acquérir des compétences intellectuelles et l'aider à développer divers processus nécessaires à l'assimilation et à l'utilisation des connaissances.

Une compétence est avant tout un savoir-agir et un savoir-faire qui intègrent et mobilisent un ensemble de capacités, d'habiletés et de connaissances utilisées efficacement dans des situations problèmes, circonstances variées et nouvelles. Elle fait donc appel à des connaissances provenant de sources variées. Elle nécessite aussi une sélection et une organisation des ressources en fonction des situations dans lesquelles elle est mobilisée. Elle est évolutive puisqu'elle peut se poursuivre tout au long du cursus scolaire et au-delà. Avec l'approche communicative, l'expérience a montré que même si l'élève arrivait à une certaine maîtrise de la langue, il n'en demeure pas moins que sa performance dans la pratique de cette même langue laissait à désirer. C'est la raison pour laquelle il s'opère un changement dans l'enseignement du français. Il ne suffit plus de dispenser des savoirs maison s'attachera désormais à aider l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation. Pour ce faire, il faudrait faire appel à la pédagogie du projet. Le projet concrétise l'intention, il exprime la chose que l'on se propose de réaliser et les moyens pour y arriver un projet naît à partir d'un intérêt manifesté et permet à l'élève de choisir son thème d'activité. Il incite l'élève à faire des recherches personnelles (documentation, interview, contacts, Internet, etc.), à travailler en groupe, à apprendre à communiquer effectivement, à se développer sur le plan social et affectif, et à résoudre un problème dans son contexte social réel centrée sur l'élève et sur la construction de son savoir, cette approche vise les compétences nécessaires pour que l'élève acquière le plus efficacement possible une connaissance fonctionnelle du français et qui correspond à ses besoins scolaires (voir un film en français, lire des BD en français, etc.). Cette approche permettra à l'élève d'apprendre à écouter, lire, et réutiliser ce qu'il a appris dans des situations nouvelles. Ainsi, il pourra élargir ses horizons et découvrir une langue et la culture qu'elle véhicule.

Trois compétences seront retenues pour atteindre les objectifs éducatifs et scolaires cités ci-dessus :

COMPETENCE 1

Interagir oralement en français : l'élève sera amené à interagir dans des situations scolaires courantes en utilisant un langage verbal et / ou non verbal (gestes, mimes, attitudes, etc.). Ainsi, il pourra se situer dans le temps et dans l'espace pour mieux exprimer ses besoins.

COMPETENCE 2

Interpréter des textes oraux ou écrits : l'élève sera amené à démontrer sa compréhension par la reformulation orale et /ou écrite de différents types de textes à travers différents supports didactiques (chansons, contes, BD, jeux...). Il sera aussi amené à élargir

sa vision du monde et à développer sa propre identité tout en découvrant à travers jeux et plaisirs la culture française.

COMPETENCE 3

Produire des textes oraux ou écrits : L'élève sera amené à s'exprimer oralement ou par écrit. Il sera amené à produire progressivement des messages simples et cohérents. Sans atteindre une totale perfection et sans être totalement dépourvues d'erreurs au niveau de l'orthographe, de la syntaxe, et de la ponctuation, ces productions seront de moins en moins guidées.

L'installation de ces compétences chez l'élève nécessite, bien évidemment, le recours à des stratégies d'apprentissages. Nous nous limiterons à cinq types de stratégies que nous considérons les plus susceptibles de développer ses connaissances du français en français.

Celles-ci sont résumées ci-dessous :

1. Stratégies langagières générales : écoute attentive et active ; coopération avec ses camarades ; demande d'aide à ses partenaires ou à son enseignant ; recours à des outils de référence (dictionnaires, Internet, etc.).

2. Stratégies relatives aux activités d'interaction : utilisation du langage non verbal pour montrer son accord, son désaccord, sa compréhension ; utilisation d'un langage verbal adéquat pour demander des répétitions, des clarifications, des reformulations ; utilisation d'une autre langue (l'arabe, le berbère, le français informel, etc.) pour pallier une lacune.

3. Stratégies relatives aux activités d'écoute : identification de l'intention ; identification de la tâche ; persévérance dans l'écoute même si le sens d'un mot lui est inconnu ; déduction du sens d'un mot à partir du contexte ; repérage des mots et expressions clés qui l'aideraient à dégager le sens du message.

4. Stratégies relatives aux activités de lecture : prédiction quant au contenu à partir – du sujet annoncé - du genre de texte - des éléments visuels du titre / des sous-titres ; représentation du contexte à partir d'éléments de la situation de référence.

5. Stratégies relatives aux activités d'écriture : reconnaissance de l'intention ; identification du destinataire ; identification du moyen de communication à produire ; identification du genre de texte à produire ; anticipation du contenu et choix des mots, des expressions et des types de phrases ; vérification de la syntaxe et de l'orthographe ; cohésion et cohérence.

Ce que nous retiendrons pour conclure, c'est que rien n'est fait pour encourager la réflexion de l'apprenant dans l'état actuel de l'enseignement du français en Algérie. La mise ou la remise en question de l'apprentissage, la progression même de l'apprenant et la progression de son enseignant n'ont jamais été sujettes à un débat d'experts.

I-2 Le texte littéraire en classe de FLE :

Introduire le texte littéraire en classes de langue permettrait à la fois de transmettre des connaissances culturelles et esthétiques qui serviront à développer les compétences de communication, de l'usage de la langue. Mais ne suffit pas pour autant d'apprendre une langue à l'apprenant mais il faut savoir aussi lui donner les moyens de se l'approprier.

Dans le cadre de l'enseignement du FLE, l'enseignement de la littérature est l'une des meilleures chances que l'on puisse offrir à l'apprenant pour s'approprier la langue étrangère.

Si l'exploration du texte littéraire par la lecture et les activités de compréhension est plus agréable et plus aisée où les apprenants trouvent du plaisir à découvrir des textes et les explorer par la lecture, la production écrite est nettement plus difficile et pénible. Le but de tout apprentissage de la littérature n'est-il pas enfin de compte de produire des textes, à la formulation de phrases et des paragraphes, bref écrire, produire en français ? En somme, on doit entraîner l'apprenant à s'approprier la langue et à l'employer à des fins langagières.

C'est cette phase qui pose problème dans l'apprentissage du FLE.

En littérature le texte est avant tout exploité afin de transmettre un savoir littéraire, mais en classe du FLE, cela ne doit pas être sa seule finalité, il doit être exploité pour réaliser plusieurs objectifs pédagogiques : linguistiques ; enseigner un texte quelconque c'est apprendre indirectement la langue de ce texte, objectifs esthétiques qui concerneront l'apprentissage de la stylistique, de la rhétorique et enfin des objectifs sociohistoriques et culturels, car tout texte reflète d'abord la société et la culture à laquelle il renvoie. En projet didactique l'enseignant doit prendre conscience de toutes ces dimensions de l'enseignement du texte littéraire et non seulement de l'aspect littéraire afin d'élargir le champ d'investigation du texte et le rendre plus flexible à des usages multiples afin de permettre à l'apprenant à se l'approprier à des usages variés.

Le texte littéraire ne doit pas seulement être exploité à des fins esthétiques, stylistiques et culturelles, mais aussi et surtout dans le cas de la formation en licence de langue, à des fins langagières. Le texte doit être le lieu de tous les plaisirs de la langue et doit donner goût à l'apprentissage de langue afin de motiver les apprenants, Comme le confirme Mohammed Mekhnach « *L'introduction et l'exploitation du texte littéraire dans le projet didactique*

viserait à concilier traitement communicatif et prise en charge effective des dimensions esthétiques et culturelles pour un développement des compétences de production. » (Mekhnache.M, 2010, P.122.)

Il est certain que l'enseignant de la littérature en classe de FLE a plusieurs tâches à accomplir avec les apprenants, leur enseigner la littérature, la culture, mais aussi et surtout la langue. En classe il doit s'appuyer sur la lecture et l'écriture. Le texte littéraire s'il n'est pas un moyen efficace de donner à l'apprenant les compétences linguistiques requises pour l'apprentissage de la langue, il peut l'être pour développer ces compétences.

I-2-1 Les caractéristiques du texte littéraire :

Le texte est le résultat d'un ensemble de déterminations linguistiques et extralinguistiques. Il obéit à plusieurs contraintes socio-historiques, idéologiques et linguistiques qui font de lui un tout indissociable produit dans l'intention de distraire, d'émouvoir ou d'informer son lecteur. Ce qui caractérise aussi un texte c'est la relation étroite entre les éléments de cohésion et les éléments de progression qui le constituent.

I-2-1-1 La notion de « littérature » :

Il apparaît que c'est l'abbé Charles Batteux qui employé pour la première fois le terme de « littérature » pour différencier les écrits des auteurs et écrivains dans ce qu'il appelait « Belles Lettres », c'est-à-dire différencier les textes littéraires de ceux qui ne le sont pas. Depuis, la notion de « littérature » et de sa spécificité sont restées un problème auquel plusieurs chercheurs ont tenté de répondre sans jamais cerner le concept en tant que tel. De l'antiquité jusqu'à la moitié du XVIII^e siècle, elle a été définie comme une imitation de la réalité, comme une fiction. Le « beau », par la suite, est, pour les Romantiques, le premier trait distinctif de la littérature et qui est aussitôt remplacé par celui de « forme » avec l'arrivée du Symbolisme. Aujourd'hui, on cherche à dégager la « littérature » d'un texte à travers à la fois le « fond » et « la forme » de ce texte. La notion de « littérature » semble être ambiguë mais qui, en réalité, se caractérise par un bon nombre de déterminations linguistiques et sociales qu'il faudrait voir de plus près.

I-2-1-2 La polysémie de la littérature :

La polysémie est le trait le plus distinctif de la littérature. En effet, le texte littéraire, contrairement aux textes qui se caractérisent par leur univocité des sens, ouvre à leur pluralité et à la pluralité des lectures, donc, il ouvre à la pluralité d'interprétation.

I-2-1-3 Littérature, le vecteur culturel :

Autre trait qui distingue le texte littéraire des autres écrits est son ancrage culturel et historique. Les textes littéraires témoignent mieux que n'importe quel autre écrit de

laculture d'un pays ou d'une communauté. En effet, l'écrivain, en écrivant ses textes, rend bien compte, consciemment ou inconsciemment, de toutes les conditions culturelles et sociales dans lesquelles il se trouve.

Cette dimension culturelle de la littérature permet une certaine intégration et reconnaissance de soi tant de l'écrivain que du lecteur.

I-2-1-4 Littérature et communication :

La dernière distinction qui peut-être la plus caractéristique et la plus importante de la littérature est sa forme spécifique de communication. L'écrivain écrit pour communiquer un message. Ce message sera transmis quand il sera lu, compris et interprété par un lecteur quand il aura fait effet sur lui. N'est-ce le propre de la communication humaine ? A fait, ceci n'a rien de nouveau : quand Platon voulait exclure de la cité les poètes et les auteurs de tragédie, il ne faisait que reconnaître la force qu'exerçaient les œuvres littéraires sur ce public. Cette forme particulière de la communication littéraire peut-être mise en relief à partir :

- Des effets provoqués sur le public par la vaste production littéraire. En effet, la littérature a été longtemps vue comme une institution pédagogique où on devait instruire et plaire aux gens. Puis, avec le mouvement réaliste, elle devait refléter la société telle qu'elle était et mettre à nu les relations des individus entre eux dans cette société. Plus tard, puisque les besoins du public ont changé, elle, la littérature engagée précisément, avait pour fonction de transformer l'homme et de dénoncer le régime politique de la société dans laquelle il vivait. Cela dit, avec chaque nouvelle ère, on attribuait à la littérature des fonctions qu'elle devait, et qu'elle doit toujours, accomplir dans une société.

Le texte littéraire a des caractéristiques internes et externes qui permettent de le qualifier. Entant que tel :

Critères internes au texte littéraire :

Qui relèvent de la forme des textes. C'est-à-dire l'esthétique, le style, les champs lexicaux, les symboles, les figures de style..., Qui relèvent du contenu des textes, donc les thèmes et valeurs qui permettent d'analyser le texte selon le mode de représentation particulier de la vie que lui insuffle l'auteur, Qui relève des relations entre les textes, soit l'intertextualité.

En effet, un texte n'existe que dans une littérature constituée d'autres textes. Toutes ces œuvres se recoupent, que ce soit par la stylistique, la thématique, les idées... Des combinaisons nouvelles peuvent émerger, ce qui rend l'œuvre particulière.

Critères externes au texte littéraire

Qui relèvent de l'auteur. Le texte est l'expression d'un moi unique, avec une vision particulière et personnelle du monde. Qui relèvent du milieu social où celui-ci s'exerce.

C'est-à-dire qu'on fait un lien entre la qualité de l'œuvre, sa diffusion et les effets de sa réception. Qui relèvent du lecteur. Il faut que le lecteur s'investisse dans l'œuvre afin d'en donner ses propres interprétations et de participer à la communication littéraire.

I-3 Le texte littéraire et la dimension culturelle :

La littérature est issue d'une société et de sa culture, dans son acception anthropologique ou sociologique. Elle peut offrir différentes manières de partir à la découverte d'une culture étrangère et de sa diversité, à un moment donné dans un contexte donné. Elle ouvre des portes sur des modes de pensée, des modes de vie, des rapports au monde, des valeurs, des conflits, des mythes, des images de soi et de l'autre, mis en scène par des personnages fictifs dans une histoire qui s'inspire d'un contexte social et culturel dans lequel est ancré l'auteur.

Martine Abdallah- Pretceille et Louis Porcher (1996) proposent la définition suivante du texte littéraire :

« Le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice de la rencontre avec l'Autre ; rencontre par procuration, certes, mais rencontre tout de même. Produits de la culture, dans les deux sens du terme (« culture cultivée et « culture anthropologique »), le texte littéraire retrouve progressivement ses titres de noblesse. Réduit dans un premier temps à n'être qu'un support d'apprentissage linguistique ou qu'une représentation factuelle des faits de civilisation, il est actuellement redécouvert comme médiateur dans la rencontre et la découverte de l'Autre. La littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité. ». (Abdallah-Pretceille .M et Porcher, 1996, p.138.)

En didactique des langues, le rapport langue/littérature ne peut être dissocié du débat langue/société/littérature. C'est ainsi que l'enseignement du français ne peut pas être pensé indépendamment du contexte social, politique, économique et culturel des apprenants. Les objectifs liés à l'enseignement de la littérature sont à la fois multiples et variés.

Ce qui nous amène à dire que la littérature ne raconte pas seulement « la vie des hommes ». Elle contribue à développer chez les apprenants, la conscience d'une « identité culturelle » qui fait partie bien évidemment de leur identité propre. Si l'on perçoit la culture, suite à Philippe Blanchet, comme un ensemble de schèmes interprétatifs qui permet à chacun, au sein de ce cadre spécifique, de produire et de percevoir les significations sociales de ses

propres comportements et de ceux d'autrui, et ainsi des'inscrire dans des systèmes de valeurs et de normes bien définies, l'identité culturelle, en ce sens, regroupe toutes ces ressources culturelles qui permettraient d'établir l'identification.

La littérature comme la langue, les arts, les rites, les traditions, les coutumes, les cultes, les fêtes, les calendriers, les modes d'habitat, les habitudes alimentaires et vestimentaires, l'artisanat, la musique, les légendes, etc. en font partie. Ainsi, la littérature, dans la mesure où elle fait appel à tous ces produits ou ces ressources qui connotent et dénotent de multiples significations que partagent les acteurs sociaux détenteurs des mêmes référents culturels, fournit à l'apprenant, selon les contextes et les époques, les éléments indispensables à la construction de son identité personnelle, et collective.

I-4 Le rapport langue/ culture en classe de FLE :

Dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères :

« Les langues sont un trésor et véhiculent autre chose que les mots. Leur fonction ne se limite pas au contact et à la communication. *Elles constituent d'une part des marqueurs fondamentaux de l'identité, elles sont structurantes d'autre part de nos perspectives* »

(SERRE .M. Atlas, 1996, P.112.)

La première fonction de la langue est la communication. Celle-ci n'a seulement pour but de transférer des connaissances mais aussi d'obtenir des informations sur la langue et la culture d'une société. C'est pourquoi, à l'époque actuelle, l'importance est accordée à la littérature et au texte littéraire dans l'enseignement des langues étrangères. La littérature est l'un des moyens uniques qui reflète les sentiments et les pensées des gens ainsi que le porteur de la culture. La langue et la littérature sont des domaines inséparables parce que la langue se travaille dans la littérature et la littérature propose l'apprentissage-enseignement de la culture, de la langue travaillée. En effet en utilisant la littérature dans l'enseignement de la langue étrangère on peut faire connaître la culture de la langue cible. En classe de langue, il est donc possible de profiter de différents genres littéraires comme un matériel didactique. L'objectif de ce travail est de montrer les avantages didactiques de l'utilisation du texte littéraire dans l'enseignement du français langue étrangère aux apprenants.

I-5 La culture :

Un sujet polémique comme celui de la culture nous incite à nous interroger sur cette notion qui ne cesse d'occuper le centre des recherches des anthropologues, des sociologues et également des didacticiens qui envisagent d'ores et déjà d'intégrer la culture dans tout processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

La culture n'est pas un objet stable, mais un être vivant, qui agit, réagit et influence le comportement de l'être humain ; de ce fait, les représentations et les valeurs dont une culture dispose évoluent elles-aussi.

En effet, tout enseignement des langues et des cultures soulève d'une complexité assez présente en classe de langue. Cette complexité vient du fait que chaque rencontre avec une culture étrangère est le fruit d'un contexte où plusieurs cultures sont en contact. Une langue, aussi bien étrangère que maternelle, fait appel à une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit ; de ce fait, un cours de langue étrangère donnée ne peut s'échapper à la culture de cette langue.

Étant donné qu'elle reflète des vérités relevant de la vie quotidienne, la culture suit d'une manière ou d'une autre le développement de la société où elle existe. Les rituels, les comportements et les valeurs évoluent avec le passage des années. La culture est un des éléments qui accompagnent ce mouvement. La culture est porteuse des éléments de penser, de réfléchir et de se comporter, et si ces derniers changent, évoluent, voire même disparaissent, la culture va en subir les conséquences.

Notre tentative donc, de définir la notion de culture, ou du moins la cerner ou l'analyser, ne se veut nullement encore une fois exhaustive. Quand bien même, nous le voudrions, nous n'y arriverions pas, tant la notion de culture est mutante et encline par essence à la mouvance, elle s'inscrit dans un processus de dynamisme en perpétuelle évolution et de remise en question permanente. Dans cet esprit M.A-Pretceille écrit en parlant de la culture « Elle s'inscrit dans un mouvement diachronique » (Pretceille. M-A, 1996, P. 19). De même que R. Linton qui indique « des cultures croissent et changent. Elles éliminent certains éléments et elles en acquièrent d'autres au cours de l'histoire » (Linton. R, cité par Ibid., P.19.)

I-6 La Culture et l'enseignement du FLE :

Sur le plan culturel, l'enseignement/apprentissage du français devra promouvoir l'appropriation d'une culture littéraire et générale à partir de l'étude de textes de type et de genre variés dans le cadre d'une thématique destinée à répondre aux préoccupations affectives, intellectuelles et morales de l'apprenant, et développer le goût de la lecture et la

sensibilité littéraire et esthétique, le respect de l'altérité, la conscience de l'identité nationale et l'esprit d'ouverture.

L'enseignement du français repose sur un choix de thèmes et de textes (littéraires et non littéraires) en rapport avec la réalité sociale et culturelle contemporaine. Les œuvres intégrales sont choisies en fonction de leur valeur littéraire et humaine. Il faut retenir

qu'à ce niveau d'études, l'ouverture à la culture francophone et mondiale sera assurée par le recours à des textes d'écrivains d'expression française, ainsi que des textes d'auteurs qui ont marqué l'esprit humain et l'histoire littéraire.

En effet, trois approches de la culture sont retenues à travers le discours général du manuel: la première approche est « cultivée », la deuxième est « anthropologique », tandis que la troisième relève de l'« interculturel ». Dans cette classe, l'on propose donc d'enseigner :

- La culture comme savoir (discours cultivé) ;
- La culture comme savoir-faire (discours anthropologique) ;
- La culture comme savoir-être (discours interculturel).

I-6-1 La culture comme savoir :

La culture « cultivée » se trouve opposée à la culture « anthropologique ». Pour reprendre la distinction élaborée par Robert Galisson, par « culture cultivée », il faut entendre tout ce qui relève du niveau esthétique et tout ce qui est relatif, comme le dit Henri Besse, aux « œuvres de l'esprit » (BESSE.H, 1993, p.42.) la littérature, la musique, la peinture, les arts, l'histoire, en bref, l'ensemble de savoirs valorisants dont la connaissance permet de se distinguer puisqu'ils ne sont pas partagés par tous.

(J.-P. Cuq et I. Gruca Cuq J-P. et Gruca I, 2005, p.87) expliquent que la culture cultivée est:

- Elitaire, c'est-à-dire qu'elle appartient à un petit groupe qui en fonde la légitimité ;
- Implicite et codifiée, c'est-à-dire qu'elle est certes transmise par le groupe, mais qu'elle s'acquiert aussi de façon volontaire et consciente, par exemple par une scolarisation de haut niveau et par la fréquentation de lieux culturels.
- (Auto) valorisante et distinctive.

En effet, la culture cultivée constitue le fondement de l'identité linguistique et culturelle de chaque société. Elle englobe l'apprentissage de la littérature et des autres expressions artistiques, elle est ainsi « transculturelle ». Selon Cuq et Gruca, l'« on veut dire par là que bien des savoirs qui la composent appartiennent à ce qu'on appelle aujourd'hui le patrimoine de l'humanité : Cicéron, Homère, le théâtre No, Rudolf Noureev, la calligraphie arabe, etc. » **ibid., p.87.**

De plus, Olivieri considère que « l'opposition culture cultivée/culture de masse repose surtout sur des différences de contenus que sur des différences de modes de transmissions, en gros l'école et les médias, [...] » (Olivieri C., Janvier, p.10.)

En effet, si l'école et les institutions éducatives chargées de l'initiation à la culture cultivée par opposition, la culture anthropologique peut s'acquérir par d'autres voies que celles de la classe. L'accès aux produits de la culture « cultivée » demeure une des finalités des

enseignements culturels, la littérature y occupe une place primordiale. Les œuvres littéraires sont considérées comme le degré le plus élevé de l'expression culturelle et artistique et la France se place au premier rang dans ce domaine.

En didactique, le texte littéraire a toujours revêtu une grande importance et souvent occupé une place de choix dans les différentes grandes familles méthodologiques de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

I-6-2 La culture comme « savoir-faire » :

La « culture anthropologique » autrement appelée « culture ordinaire » par Henri Besseou « partagée » par Robert Galisson, et encore « culture patrimoniale » par Louis Porcher, recouvrirait les éléments de la vie quotidienne. A titre d'exemple : comment les algériens mangent, travaillent, s'amuse, se saluent, bref la manière dont ils vivent. Elle est, comme

l'explique Renaud Dumont :

« [...] centrée sur les hommes que sur les groupes et sur le concret que sur l'abstraction, [elle] permet d'aborder les questions de civilisation sous l'angle des réalités quotidiennes, de la vie de tous les jours, des habitudes et des attitudes [...]. »

(Dumont R, 2008, p.169.).

C'est en quelque sorte un matériel, permettant comme le dit J.-C. Beacco de « [...] maîtriser efficacement un environnement peu familier et d'accomplir des actes élémentaires de la vie quotidienne, comme s'orienter, gérer les relations de service ou les relations marchandes, se nourrir, se déplacer, comprendre des instructions. Ces compétences incluent un savoir vivre, au sens de gestion des relations sociales et langagières [...]. » (Beacco J.-C., 2000, p.102).

Cette culture serait constituée donc, selon J.-F. Le Branchu des « savoir-faire Autonomisant dont on a besoin pour s'intégrer à un groupe » (Le Branchu J.-F., 2005, p.15.), c'est-à-dire de l'ensemble de pratiques sociales communes et partagées entre les individus qui constituent une part de leur identité et qui contribuent à définir leurs appartenances.

L'on peut donc synthétiser, suite à Aline Gohard-Radenkovic, qu'à la différence de la culture « cultivée », la culture « anthropologique » est à la fois :

- Transversale, c'est-à-dire qu'elle appartient au plus grand nombre des membres du groupe.
- Tacite et implicite, c'est-à-dire qu'elle est acquise de manière inconsciente et non volontaire.
- Non (auto) valorisante puisque sa possession ne distingue pas les membres à l'intérieur d'un groupe, (mais, c'est elle qui distingue un groupe des autres).

-L'objectif serait donc, selon M. De Carlo, non pas de cumuler les connaissances sur l'Autre mais d' :

« Offrir aux apprenants les moyens d'organiser leur discours de façon cohérente et interagir facilement avec des étrangers- il est aussi et surtout formatif, à savoir développer le sentiment de la relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente. » (De Carlo M., 1997, p.27.)

Dans les méthodologies traditionnelles, la culture visée était la culture cultivée et littéraire, celle qui permettait l'accès aux chefs-d'œuvre les plus classiques des belles lettres et des beaux-arts. Par contre, dans ses objectifs, l'approche communicative, privilégie la culture anthropologique qui détermine les comportements ordinaires des locuteurs. Robert Galisson explique que :

« L'AC [approche communicative] réhabilite globalement la culture, en habilitant une forme particulière de celle-ci, jusqu'alors exclue du domaine didactique : la culture courante. [...] Parce qu'il est avéré que son objectif n'est pas la culture en soi, mais la communication. [en bref] pour répondre à une demande sociale forte, l'AC cible le type de culture qui sert à vivre dans le quotidien, à se comporter banalement, comme tout le monde, dans l'échange grégaire. D'ordinaire, ce type de culture courante, existentiel, non légitime, ne relève pas de l'appris (à l'école), mais de l'acquis (à la maison, dans la rue, ...). De sorte que l'étranger doit apprendre consciemment à l'école, ce que le natif acquiert, inconsciemment, en dehors de la classe. » (Galisson R., 1995, pp.85-86).

Aujourd'hui, aucun système éducatif n'envisage l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère seulement pour acquérir les « bonnes mœurs » et les « belles lettres ». Les langues-cultures sont désormais appréhendées dans leur diversité et sans hiérarchie aucune.

Par conséquent, le développement de la compétence communicative de l'apprenant ne peut que passer par sa confrontation à la parole sociale dans ses conditions de production et dans des situations de communication réelles. Pour ce faire, l'apprenant doit entrer en contact avec la langue telle qu'elle fonctionne vraiment dans la réalité sociale de la communication.

Or, dans le cas de l'enseignement/apprentissage du français à l'étranger comme en Algérie par exemple, cette initiation dépend entièrement de l'école, J.-P. Cuq et I. Gruca expliquent que dans certains contextes « Les occasions d'acquisition hors de la classe sont moins fréquentes, voire absentes. La classe doit alors prendre en charge non seulement la partie de la culture cultivée propre à la langue étudiée, mais aussi fournir les éléments de culture

anthropologique qu'on aditnécessaires à son appropriation correcte. » (Cuq J.- P. & I. Graca, 2003, p.87).

D'après la dernière réforme, les nouveaux programmes de français cherchent à développer chez les apprenants algériens une véritable compétence culturelle à côté de la compétence de communication. L'on suppose donc que la partie culture des cours de français n'est donc qu'un autre moyen d'approfondir la compétence communicative des apprenants.

Cependant, pour les apprenants algériens qui n'ont pas tous la possibilité de vivre des situations réelles de communication avec des natifs, l'exposition aux réalités tant linguistiques que culturelles du/des pays où le français est parlé serait-elle vraiment une nécessité ?

I-6-3 La culture comme « savoir-être » :

Historiquement, la prise en considération de la diversité linguistique et culturelle coïncide avec l'accentuation du flux migratoire des populations après la seconde guerre mondiale. C'est en particulier en Europe et aux Etats-Unis que le problème s'est posé.

Donc, dans ces sociétés, il fallait faire face à la pluralité des « ethnies », des identités et des cultures.

Dans l'Education interculturelle, Martine Abdallah- Pretceille explique qu'il existe généralement deux modèles de gestion de la diversité culturelle : le modèle multiculturel anglo-saxon et la démarche interculturelle, d'inspiration francophone. Nous parcourons rapidement la définition du multiculturalisme pour nous concentrer notamment sur l'approche interculturelle, ses fondements et ses enjeux quant à la prise en considération des notions de « différence » et d' « altérité » qui caractérisent les rencontres avec l'Autre.

I-7 Le texte littéraire et l'interculturel :

I-7-1 Le concept d'interculturel :

Le concept « interculturel » a fait son apparition en France dans les années 70. Il est né dans le contexte des migrants. Les préoccupations apparues au sujet des difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants ont donné peu à peu naissance à l'idée que les difficultés ne constituent pas un obstacle, mais pouvaient, au contraire, devenir un enrichissement mutuel pourvu qu'on puisse s'appuyer sur elles. Pendant plusieurs années, l'interculturel a été associé presque exclusivement aux problèmes de l'immigration et de la marginalisation et enfermé dans le réduit d'une « culture scolaire inventée pour les migrants », alors que, justement il n'était pas question de cela : l'éducation interculturelle était conçue par ses initiateurs comme s'adressant à tous les élèves.

Il est évident que l'enjeu interculturel ne concerne pas seulement les relations entre pays ou ethnies, ou encore les relations entre migrants et indigènes mais bien la société tout entière. Rien de ce qui nous appartient n'est identique aux codes de l'Autre. Lorsque nous employons tel mot, nous ne renvoyons pas nécessairement à même réalité, aux mêmes pratiques et, nous vivons donc nécessairement des situations interculturelles. Nous avons des usages diversifiés des langues, diversité des attitudes, diversité des idées, des relations, des pratiques sociales et personnelles, diversité de représentations, des modes de vie, des perceptions, des interprétations, donc des cultures. Et si les cultures se différencient selon les sociétés, à l'intérieur d'une même société celles-ci sont loin d'être homogènes.

En effet, « *l'enjeu reste le même : signifier l'appartenance à un groupe social, et, conjointement, construire une démarcation. A l'intérieur d'une même communauté, on est toujours l'étranger de quelqu'un.* » (Zarate Geneviève, 1986, p.23.).

En effet, dans une même communauté, tel verra dans le chien la fidélité, le compagnon, la tendresse indéfectible, tel autre l'utilité (garde, chasse), tel autre la saleté, etc. Un chat est un chat aux yeux de beaucoup de gens, mais qu'est-ce que cela produit comme réactions, quels comportements sont-ils induits surtout si le chat en question est noir ? Mon voisin et moi vivons aussi des situations interculturelles.

Ainsi, former à l'interculturel n'est pas une tâche aisée. Parce que, selon l'expression de Louis Porcher, dans une même société, l'on ne peut parler que d' « interculturels au pluriel. » (Porcher L., 2003, pp.33-34.). Voici quelques exemples :

L'interculturel sexuel :

- Dans certaines sociétés, la culture des filles n'est pas identique à celle des garçons (la non-mixité à l'école).

L'interculturel générationnel :

- **Sur le plan linguistique :** il y a une distinction forte entre le « parler jeune » et celui des adultes, au point que, parfois, les deux ne se comprennent pas.

- **Sur le plan du maintien et des apparences :** les convenances, les manières de se comporter (façon de se saluer, façon de prendre la parole dans la société (respect générationnel selon les âges), la mode (la façon de s'habiller (vêtements, coiffure, piercing, couleurs, etc.) varient entre adultes et enfants, chacune des deux populations stigmatisent l'autre, là encore un effort mutuel et réciproque s'impose, etc.

- **Sur la représentation du temps :** entre enfants et enseignants, enfants et parents, un fossé est en train de se creuser pour tout ce qui touche à la valeur du temps. La dévalorisation de

l'avenir est forte chez les jeunes, c'est-à-dire, justement, ceux qui ont à s'en construire un et sont tentés de s'abandonner au présent.

L'interculturel régional :

- Un petit citadin et un petit rural ne possède pas nécessairement la même culture. Il n'est pas possible qu'un enfant ayant vécu son enfance dans les Alpes et un autre ayant passé les mêmes moments dans la capitale parisienne possèdent la même culture.

L'interculturel religieux :

- Croyante ou athée, toute personne est influencée par des traditions culturelles et religieuses. Celles-ci sont profondément enracinées dans la mémoire individuelle et collective. Dans certaines sociétés, les valeurs et les comportements religieux se manifestent à travers les pratiques culturelles et même linguistiques. Chez les musulmans par exemple, la conscience de présence divine est très prégnante. Elle est inscrite dans le découpage de la journée, les fêtes, les pratiques culinaires et même les tenues vestimentaires. En occident, la religion est plutôt une « affaire privée », mais le divin n'est pas intériorisé davantage pour autant.

I-7-2 De l'interculturel :

« Qui dit interculturel dit, en donnant tout son sens au préfixe inter, *interrelation, interconnaissance, interaction, échange, réciprocité... et* en donnant tout son sens au mot culture : reconnaissance des valeurs des représentations symboliques, des modes de vie auxquels se réfèrent les autres (individus, groupes, sociétés), dans leurs relations avec autrui et dans leur appréhension du monde ; reconnaissance des interactions et *interrelations qui interviennent entre multiples registres d'une culture et entre les différentes cultures* » (Edgar Weber, 1989, p.10.).

Il paraît clair que l'interculturel est un champ interactif où tout porte sur les relations entre sujets porteurs de cultures. Pour Carmel Camilleri l'interculturel est un instrument de régulation assez efficace qui gère le rapport entre cultures et les tensions qui peuvent apparaître.

Aujourd'hui, l'« interculturel » parcourt tous les champs du savoir. L'on ne trouve plus un discours didactique qui n'y fasse référence et il est même devenu une spécialité en soi, laquelle on consacre thèses, colloques, etc. Il existe sous de nombreuses appellations : approche, compétence, communication, éducation, pédagogie, démarche, option, perception ou encore pratique d'où l'affluence des réflexions, des actions et des recherches dans ce domaine. La didactique des langues étrangères s'intéresse de plus en plus à ce concept, puisque au cœur de la problématique interculturelle se situe une série de concepts comme culture, identité, altérité, langue, ethnie, etc.

I-8 Texte littéraire et questionnement identitaire :

Malgré la multitude de moyens et la diversité des techniques éducatives actuelles, le manuel scolaire revêt une importance particulière dans le processus éducatif et d'enseignement non seulement d'un point de vue didactique et pédagogique mais aussi d'un point de vue formatif.

Et pour répondre aux différentes approches concernant l'identité, la modernité, le rôle scientifique et civilisationnel, il est fort possible que les voies les plus proches par lesquelles procède l'action de modernisation et la formation identitaire du citoyen algérien résident dans le contenu pédagogique, à savoir le curriculum scolaire que reflète le manuel scolaire sous forme de textes (les textes littéraires en plus particulier, objet de notre recherche).

Le manuel étudié comme tous autres manuels est le principal transporteur de valeurs culturelles et idéologiques. Celles-ci se transmettent et se manifestent à travers plusieurs procédés : les choix des textes, des thèmes, des sujets, des images...etc. et obéissent sûrement à des buts politiques, idéologiques, moraux..., souvent sous-jacents. Donc, les textes littéraires (extraits) du manuel de 3^{as} ont certes une visée linguistique, qui se rattache à un apprentissage de signes, mais aussi d'autres valeurs sont à transmettre par le concepteur.

Via le texte littéraire inséré, le manuel scolaire algérien du FLE configure, de plus les valeurs nationales et scientifiques, une médiation idéologique. Celle-ci se transmet à travers plusieurs procédés. Aussi, faut-il signaler la manifestation extrême de cette idéologie dans les textes dits « littéraires ».

En effet, il s'agit d'une « superstructure », entre forme littéraire et forme sociale. Les textes notamment littéraires sont instructifs pour étudier le contexte idéologique dans lequel ils sont écrits.

La lecture des textes littéraires est « reflet connaissant du réel ». Ceci, explique que ces textes de par leur organisation et structuration œuvrent la langue naturelle et par conséquent les expressions de l'idéologie même implicites.

Dans cette perspective, les auteurs tributaires de leur société, dressent des tableaux de leur propre société tout en valorisant leur identité et appartenance culturelle.

Tout en admettant ce lien indispensable qui unit texte langue et culture crée entre eux un lien de réciprocité, une implication plus ou moins légitime du fait que « toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit ».(Porcher, L, 1995, p.53.).

Les textes insérés dans notre manuel scolaire, n'échappent pas à cette règle. Une représentation très manifeste des auteurs de toutes nationalités y compris algérienne, traduit la tendance des concepteurs à avancer une idéologie peu marquée, peut être, vers l'universalisme et la mondialisation. D'ici, découle, l'idée que l'idéologie, système de références, est plus ou moins consciemment instaurée dans le contexte didactique.

Pour ce qui est de l'intérieur des textes, les auteurs sont « comme un lien de rassemblement de plusieurs idéologies ou fragments d'idéologies issus de diverses classes » (Lénine in Ch. Achour), Lecture critique (cours de la division français), (Office des publications universitaires, 1990, p. 61). Mais, la sélection de textes à intégrer prévoit des textes peu marqués idéologiquement, sinon, la présence de celle-ci se commode et coïncide avec l'intention éducative ciblée du didacticien.

L'image que présente le manuel scolaire à travers les textes littéraires, en particulier, n'est pas une simple description. Quantitativement, les auteurs étrangers, notamment français, sont les plus répertoriés. Et parce que les auteurs sont en général des témoins de leur temps, de leur époque donc tributaire de leur société, un premier postulat s'impose et nous laisse dire que le taux des auteurs autres qu'algériens marque l'ouverture des manuels du secondaire sur l'«Autre».

« Aux élèves de s'approprier leur patrimoine littéraire (tant les auteurs du passé que les auteurs d'aujourd'hui, c'est leur donner l'unique occasion d'accéder à un univers imaginaire qui servira de fondement à la constitution de leur identité propre, en relation avec l'identité collective du groupe socioculturel auquel ils appartiennent ». (H. Lits, 1994, p. 26.)

I-9 Le rôle de l'école dans la formation interculturelle :

Aujourd'hui, l'école non pas comme un simple lieu d'éducation et d'enseignement, mais comme un espace d'instruction et de socialisation, se doit d'être un lieu de rencontre de plusieurs mentalités voire de plusieurs cultures. Elle doit former l'apprenant à devenir un futur citoyen qui, en admettant, une autre culture, tout en respectant son propre héritage culturel va développer de tolérance et de respect pour l'autre. Ce qui nous amène à dire que l'école a une part importante dans l'éducation de l'apprenant au-delà des enseignements, et que l'éducation ne se résume pas en une simple transmission de connaissances sur les valeurs au sein d'un établissement. Elle doit accorder de l'importance aux activités extrascolaires où ces connaissances seront appliquées dans ces véritables lieux de vie.

Certes, dans le contexte scolaire, la dimension culturelle se trouve souvent ignorée, en raison des contraintes du système éducatif, vu que l'enseignant est appelé à respecter un programme

préétabli par l'institution et à se servir d'un manuel où la composante culturelle est marginalisée.

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

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

I-10 L'enseignant comme vecteur interculturel :

Nous avons vu que l'école a une très grande part dans la formation des jeunes générations à la diversité culturelle puisqu'elle est le lieu privilégié où le brassage des cultures est très significatif. L'école doit apprendre à l'élève à accepter l'autre et à vivre avec lui sans qu'il y ait conflit ou rejet. Ecouter l'autre, comprendre et apprendre à connaître sa culture devraient être les premiers objectifs que doit s'assigner l'école algérienne afin d'instaurer un climat de confiance favorable à l'apprentissage.

Dans une classe de langue où s'entrecroisent la culture de l'apprenant et celle véhiculée via la langue enseignée, l'enseignant a pour mission de permettre le développement sur les plans cognitif, affectif et culturel des apprenants parfois différents les uns des autres, très différents de lui-même. Cette confrontation aux différences au sein de la classe constitue des défis importants. En s'inscrivant dans une perspective interculturelle, l'enseignant considéré comme manipulateur peut emprunter plusieurs voies dans le but d'orienter la vision que l'apprenant permet d'avoir de la langue étudiée et de la culture qui lui est associée. Il ne s'agit pas de présenter une image négative ou positive du peuple étranger, mais de susciter la curiosité et l'ouverture d'esprit des apprenants. Pour ce faire l'enseignant doit développer chez ses apprenants le désir de connaître l'autre, la volonté de s'émanciper en se référant aux principes et aux valeurs provenant de la langue cible. Cependant, ce qui importe c'est la

manière dont l'enseignant doit adopter afin d'aider l'apprenant à entretenir des relations positives avec l'Autre.

Le travail de l'enseignant est essentiellement axé sur la prise en charge de manières dont l'apprenant réagit face aux autres tout en l'encourageant à être plus observateur vis-à-vis des différences culturelles afin qu'il soit mieux préparé à l'altérité. Ce même enseignant est appelé à clarifier l'opacité des prises de positions de l'apprenant, il s'efforcera d'éliminer les stéréotypes et préjugés, à réfléchir aux méthodes avec lesquelles il peut amener ses apprenants à être plus tolérants pour pouvoir s'approprier cette conscience interculturelle.

Chaque langue en tant que vecteur de l'identité culturelle de l'individu, d'un groupe ou d'une société ne pourrait échapper à son rôle premier : celui de transmettre des valeurs socioculturelles. Derrière tout acte d'enseignement, nous ciblons des objectifs définis d'abord dans des institutions officielles puis dans un programme élaboré par la tutelle pédagogique et enfin dans un texte qui est le support principal de cet acte. Chaque texte est porteur d'un message que nous voudrions transmettre.

Nous voulons considérer le texte littéraire comme outil fort pratique pour explorer le mécanisme de fonctionnement du FLE. Cette approche qui permet d'employer le texte littéraire pour l'apprentissage d'une langue étrangère ne le considère pas seulement comme outil didactique en même temps que ludique mais un nouvel avis, voire une sorte de clé pour l'interculturalité. Ceci dit il s'agirait de voir comment nous pouvons profiter du texte littéraire en classe de FLE, en essayant de délimiter dans quels aspects les différents types de texte peuvent aider dans l'acquisition des compétences d'expression et de compréhension et en essayant aussi de délimiter les activités formatives qu'on peut proposer avec le texte. C'est pourquoi l'enseignant doit être attentif au texte qu'il choisit en même temps qu'il doit prendre en compte le niveau des apprenants.

Enfin, nous aimerions finir cette communication en mettant en relief le caractère profitable du texte littéraire comme outillage didactique en classe de FLE et comme moyen qui rend propice l'approche interculturelle du FLE dans le système éducatif algérien. L'enseignant dans ce système devra offrir à l'apprenant l'outillage dont il pourra avoir besoin pour qu'il arrive à profiter dans la mesure du possible du texte en fonction de son bagage intellectuel. Ainsi en même temps qu'il apprend la langue française, il pourra se rendre compte que l'apprentissage d'une langue n'est qu'un défi linguistique puisqu'ils 'agit aussi d'un défi interculturel.

Lieu de croisement des langues et cultures, l'espace littéraire est également un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité, et

Chapitre 01 : le texte littéraire et le rapport langue/culture en classe de FLE

au déploiement de l'imaginaire. En situation d'enseignement apprentissage du FLE, l'objectif,

avec les textes littéraires, n'est pas de proposer un savoir ou faire connaître quelques morceaux ou pans de la littérature française à travers des extraits représentatifs, sélectionnés pour leur contenu thématique et présentés comme un complément culturel. Le littéraire ne devrait plus occuper une place périphérique ou chaotique, mais participer de plein droit à l'apprentissage d'une langue-culture étrangère.

2 -1 :L'interculturel en classe de langue

La naissance de la notion de compétence interculturelle est due aux phénomènes de globalisation. Comme nous pouvons la décrire comme étant le résultat de l'interaction entre :

- Une dimension communicative ; tout ce qui a rapport avec les échanges verbaux, non verbaux (la langue, les gestes, l'intonation, les mimiques, etc.) et comportementaux ; tout ce qui a rapport avec le savoir-être (respect, posture, écoute, etc.).
- Une dimension cognitive (l'ensemble des connaissances et savoir sur la notion de culture : sa propre culture et celle de l'autre).
- Une dimension affective (tout ce qui se rapporte aux sentiments de tolérance et de l'acceptation de l'autre quelle que soit sa culture.)

Alors, l'acquisition d'une compétence interculturelle nous permet de savoir gérer et analyser les situations de communication entre des individus ou des groupes adhérant à des cultures différentes. De même elle nous donne la possibilité de prendre de l'écart par rapport à des situations de conflit culturel dans lesquelles nous risquons d'être impliqués, ainsi que de visionner et de repérer les enjeux qui assurent le bon fonctionnement du processus de la communication afin de pouvoir les maîtriser.

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la classe est le lieu par excellence où la culture de l'apprenant entre en contact avec celle de l'enseignant, des autres apprenants et surtout avec la culture de la langue enseignée.

A ce sujet, M. Denis affirme que : « *le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vieBref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture.* » DENIS, M, *développer des aptitudes interculturelles en classe de langue*, in dialogues et cultures, n° 44, 2000, p62.

Dans tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'objectif ultime visé par l'enseignant est le développement d'une habileté à communiquer chez l'apprenant. Or, il est, désormais, reconnu que l'acquisition d'une compétence linguistique n'est pas suffisante pour s'entretenir avec un locuteur parlant une langue étrangère. Du point de vue de la réception, l'apprenant doit savoir interpréter les comportements mis en jeu par son co-énonciateur (gestuel, mimique, référence historique ou idéologique, etc.). Du point de vue de

l'énonciation, l'apprenant doit maîtriser les notions et les fonctions de la langue afin de pouvoir adapter son expression et adopter l'attitude langagière adéquate à la situation de la communication, pour être enfin compris par son interlocuteur. Une langue n'est pas un simple moyen de transmission des connaissances d'une manière pragmatiste, mais elle est le véhicule de la littérature et de la culture de la communauté qui la parle. Les valeurs de la société, son histoire et ses croyances sont autant de facteurs déterminants pour comprendre la culture de l'autre et permettre à l'apprenant de cette langue d'en faire un bon usage.

Il est donc nécessaire que l'enseignant vise un équilibre entre l'enseignement de l'aspect culturel et de l'aspect linguistique de la langue étrangère, en allant au-delà des connaissances grammaticales et civilisationnelles pour accéder au fond des systèmes linguistiques et au fond des systèmes de valeurs. Il ne s'agit cependant pas d'enseigner la culture de l'autre au sens comportemental mais plutôt au sens de connaissances culturelles à acquérir.

C'est ainsi que dans la didactique des langues-cultures, l'apprenant doit être considéré comme une partie prenante et responsable dans le processus d'apprentissage. On doit le sensibiliser à la différence langagière et surtout à la différence culturelle afin de développer ses habiletés à communiquer avec ceux qui sont différents de lui.

2-2 : La compétence de communication interculturelle

L'un des domaines les plus récents dans les recherches en didactique des langues-cultures est celui de l'interculturel. Les spécialistes ne cessent de se poser des questions sur la manière dont on peut mettre en place une approche pouvant tenir compte de la dimension interculturelle des langues, et par conséquent une approche favorisant le développement d'une compétence de communication interculturelle.

A l'intérieur de la littérature consultée, la naissance de ces concepts a été bien évoquée par un bon nombre d'écrivains, partant de la définition de la compétence de communication proposée par Hymes, jusqu'aux questionnements qui ont été soulevés autour du rapport qu'entretient l'approche communicative avec l'approche interculturelle. D'ailleurs, la majorité des didacticiens semblent être d'accord sur le rôle important qu'ait joué l'approche communicative dans l'évolution des approches d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

En effet, c'est grâce à cette approche (communicative) que les spécialistes ont commencé à réfléchir sur la nécessité de l'enseignement de la culture, ce qui nous a amené à voir, aussitôt, l'avènement d'une didactique de l'interculturel.

Selon Hymes : « *les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi.* » HYMES, D, *vers la compétence de communication*, Crédif/hatier, **Paris, 1984, p47.**

Ainsi, on constate d'après cette définition de compétence de communication que la conception de Hymes s'oppose à celle de Chomsky (compétence/performance), dans la mesure où pour communiquer, il ne suffit pas de maîtriser un code linguistique, mais il faut également savoir en faire un bon usage en fonction de la situation de communication. Autrement dit, il faut avoir un savoir-faire pour se servir convenablement des compétences linguistiques dont on se dispose. En se basant sur les travaux de Hymes, on peut distinguer quatre types fondamentaux de compétences :

- 1- La compétence grammaticale : la maîtrise de la morphosyntaxe, du vocabulaire, de la phonétique et de la phonologie, etc.
- 2- La compétence discursive : être capable de construire des énoncés corrects sur tous les plans (cohésion, cohérence) que ce soit à l'oral ou à l'écrit.
- 3- La compétence stratégique : capacité d'adapter les deux volets de toutes communications (verbale et non-verbale) en fonction du contexte.
- 4- La compétence sociolinguistique : savoir utiliser la langue dans des contextes différents pour échanger et partager des connaissances avec des interlocuteurs hétérogènes. A ces quatre types de compétences, d'autres chercheurs ajoutent la compétence socioculturelle et la compétence sociale.

De sa part, Moirand a analysé la compétence communicative comme étant un moyen de socialisation et non exclusivement de communication, en mettant les quatre composantes suivantes en contact les unes avec les autres :

La composante linguistique : grammaire, lexique, modèles textuels, etc.

2- La composante discursive : connaissance et appropriation de différents types de discours et leurs interprétations en fonction du contexte socioculturel.

3- La composante référentielle : connaissance sur les différentes activités humaines et leurs relations avec les objets du monde.

4- La composante socioculturelle : respect des règles d'interaction entre les individus ou les groupes et l'appropriation des connaissances socioculturelles afférentes à la langue.

L'intérêt de ces deux modèles théoriques, proposés par Hymes et Moirand, est le renforcement de la signification attribuée au concept de compétence communicative, en lui donnant une valeur descriptive et en mettant en exergue son avantage dans la prise en conscience des compétences sociales et socioculturelles. Or, bien que l'approche communicative a conduit vers un enseignement/apprentissage des langues favorisant la communication en classe, on lui reproche souvent, d'une part sa conception restreinte de cette dernière notion qui se limite à des contenus langagiers, en négligeant l'aspect culturel dans les échanges, et d'autre part le fait qu'elle a marginalisé l'apport personnel de l'apprenant, en essayant de faire de celui-ci un fac-similé d'un locuteur natif par le biais des activités d'imitation et de répétition. À ces critiques adressées à l'approche communicative, Beurrier n'ajoute que cette dernière :

« Nous pousse à faire pratiquer (...) une communication plutôt désincarnée, et particulièrement des paramètres culturels. Dans la communication de tous les jours, il existe des situations avec des malentendus, des désaccords, des tensions [...] sinon des conflits [...] entre individus d'une même culture ; à fortiori avec des individus de cultures différentes ! Or, tout se passe comme si, malgré l'entrée en force de l'interculturel dans nos sociétés et à l'école, on livrait à nos élèves, une communication 'aseptisée'. » BERRIER, A, au-delà de l'approche communicative : prise de parole en français langue seconde. Editions du Trécarré, Saint-laurent (Québec), 1995, p13-17.

En fait, dans une perspective interculturelle, l'enseignant doit jouer pleinement son rôle d'éducateur afin de préparer l'apprenant à se voir comme un représentant, non seulement de sa personne ou de sa famille, mais plutôt, à un niveau plus haut, comme représentant de la culture de sa société et de son pays. Ce statut qui lui sera attribué, en dépit de sa volonté lorsqu'il est devant un étranger. Ainsi, Byram et Zarate ont classifié l'ensemble des compétences et attitudes qu'un enseignant doit s'appliquer afin de les développer chez ses apprenants comme suit :

- L'attitude d'ouverture et d'intérêt à l'égard des personnes, des sociétés et des cultures.
- La capacité à mettre en question son propre point de vue.
- La capacité de prendre de l'écart par rapport aux différents systèmes de valeurs culturelles afin de mieux les comprendre.
- L'aptitude d'installer un climat de coexistence entre sa propre culture et celle de la langue étrangère apprise.

Dans la même ligne de pensée, Lussier définit la compétence de communication interculturelle comme étant : « *la capacité à communiquer efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations appropriées dans des contextes culturels divers.* »LUSSIER, D, LAZAR, I, et al, *développer et évaluer la compétence en communication interculturelle. Un guide à l'usage des enseignants de langue et des formateurs d'enseignants*, Coll. Les langues pour la cohésion sociale, Strasbourg : conseil d'Europe, 2007, p10.

En résumé, la mise en place d'une didactique interculturelle peut aider l'apprenant à aller au-delà des idées fausses et de la discrimination pour s'approprier une réflexion positive pouvant lui mener à s'engager naturellement dans toutes situations de communication, en adaptant ses connaissances et ses comportements aux différents facteurs contextuels afin d'établir des relations d'égal à égal avec autrui.

3- Le défi pluriculturel supporté par l'école

3-1 : Stéréotypes, représentations

3-1-1 : Stéréotypes

Quand on entend ce concept 'stéréotype', au départ, il nous paraît simple, univoque et que sa signification peut être saisie par tout le monde étant que son utilisation est courante dans le parler quotidien.

En effet, les stéréotypes se forment à partir de certains termes ou expressions donnant une valeur, plus ou moins, dépréciative à une personne ou à un groupe. Il peut s'agir de classe sociale, de race ou autre. Ainsi les stéréotypes peuvent se mettre en jeu dans divers contextes et peuvent toucher tous les acteurs d'une situation de communication à divers degrés.

Amossy indique à ce sujet que : « *le stéréotype schématise et catégorise ; mais ces démarches sont indispensables à la cognition, même si elles entraînent une simplification et une généralisation parfois excessive. Nous avons besoin de rapporter ce que nous voyons à des modèles préexistants pour pouvoir comprendre le monde, faire des prévisions et régler nos conduites.* » AMOSSY, R, *stéréotypes et clichés, discours société*, Nathan, Paris 1997, p178.

L'utilisateur du stéréotype pense souvent à procéder à une simple description. En fait, il considère une réalité quelconque comme un moule auquel peut s'adapter toute une communauté. En d'autres termes, il tend à envisager toutes les unités composantes d'un groupe sous le même angle, en les cernant dans un même classement. Ainsi tout individu sera jugé comme entité ayant les mêmes qualités et surtout les mêmes défauts des autres. Le stéréotype est donc, dans la plupart du temps, une généralisation d'une idée, plus ou moins, fautive à un groupe tout entier.

3-1-2 : Représentations Dans une perspective interculturelle, le terme de représentation est appréhendé en tant que concept interdisciplinaire. Il est au cœur des débats générateurs des sciences, car il est extrêmement dépendant des rapports mis en place entre des individus, leurs cognitions et la société d'une manière globale.

D'après Foucault : « *il n'y aura de science de l'homme que si on s'adresse à la manière dont les individus ou les groupes se représentent leurs partenaires, dans la production et dans l'échange, le mode sur lequel ils éclairent ou ignorent ou masquent ce fonctionnement et la position qu'il s'y occupent, la façon dont ils se représentent la société où il a lieu, la manière dont ils se sentent intégrés à elle ou isolés, dépendants, soumis ou libres.* » FOUCAULT, M, *les mots et les choses, une archéologie des sciences humaines*, Gallimard, Paris, 1966, p364.

En fait, tout individu ou groupe social véhicule une représentation de lui sous forme soit d'opinions, de croyances ou de connaissances qui se rapportent à des objets ou à des personnes, etc. Ces représentations sont le bilan, de l'ensemble du parcours expérientiel et des interactions individuelles, auquel fait recours un locuteur quand il examine un concept ou lorsqu'il s'engage dans une situation de communication tout en adoptant une attitude (négative ou positive) vis-à-vis de son interlocuteur ou de l'objet étudié.

Chapitre 03 : Analyse du manuel scolaire

Le troisième chapitre de notre travail de recherche se veut pratique. Nous proposons une approche descriptive analytique du manuel de français de la 1^{ère} AS dans une perspective interculturelle, pour rendre compte du passage culturel (culture source et culture étrangère) de l'enseignement des langues étrangères vers l'ouverture sur l'autre. Notre analyse va prendre en compte les aspects culturels et interculturels proposés. Nous essayerons de trouver dans le manuel de la 1^{ère} AS des références culturelles à la France, à son histoire, à sa culture et à sa civilisation. Pour la grille d'analyse, nous optons pour celle qui figure dans : « Concevoir et évaluer des manuels scolaires C'est une « grille d'évaluation élaborée au cours du séminaire de formation de formateurs à l'évaluation de manuels scolaires pour l'enseignement primaire, à l'Ecole Internationale de Bordeaux-Octobre 1992 ». (François Marie Gérard, p. 304.)

La grille nous permet de faire une étude méthodologique et objective selon des critères de forme et de contenu du manuel :

- Une présentation et description du manuel considéré ;
- Une évaluation du manuel scolaire algérien inscrit dans la nouvelle réforme de l'enseignement secondaire ;
- La découverte des indices culturels.

Ainsi, nous aurons dans ce cadre un autre niveau d'analyse qui porte uniquement sur les textes littéraires du manuel.

Nous tentons d'approcher le manuel de la 1^{ère} AS non pas dans toutes ses composantes, cela nécessitera un grand travail de recherche intégré et exhaustif, mais seulement au niveau des textes littéraires qui, lui aussi, nécessite un sérieux travail de réflexion afin de découvrir les indices culturels à travers l'analyse de certains textes proposés dans le manuel. Avant de passer directement à l'analyse des textes, il importe, néanmoins, de parler de cet outil didactique à savoir le manuel scolaire, ses fonctions pédagogiques ainsi que le rôle de l'enseignant comme médiateur entre le manuel et l'apprenant nous décrirons ensuite les différents aspects du manuel (les textes littéraires en plus particulier)

3-1 Le manuel scolaire :

Le manuel reste généralement le matériel le plus privilégié dans l'enseignement des langues en Algérie, il offre des contenus organisés selon une méthodologie contribuant à la structuration progressive des connaissances. Il est également un moyen de formation méthodologique pour les apprenants. Fabriqué dans le pays d'enseignement, il reflète les orientations didactiques dans la discipline considérée et les choix institutionnels du pays qui l'élabore. En d'autres termes, le manuel scolaire est un outil didactique et auxiliaire pédagogique privilégié dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue

étrangère, ici le FLE et dans la communication scolaire. Le manuel est souvent la seule manifestation de la langue française quotidiennement présente dans l'environnement des élèves et parfois des enseignants. D'un point de vue culturel, c'est le produit d'un discours culturel sur la langue française qui influe sur les représentations que se forgent ses utilisateurs. Ainsi, par ses prises de position didactique, culturelle mais aussi pédagogique, le manuel contribue à la construction de représentations et des enseignants et des apprenants sur la langue et la culture française.

3-2 Les fonctions pédagogiques d'un manuel scolaire :

Selon Rogier, le manuel remplit plusieurs fonctions sur le plan pédagogique. Si nous regardons celles qui sont relatives à l'apprenant, nous retenons la classification proposée par celui-ci que nous résumons comme suit. Les fonctions qu'elle prend en compte sont au nombre de sept :

- La fonction de transmission des connaissances
- La fonction de développement de capacités de compétences communicatives
- La fonction de référence
- La fonction d'éducation sociale, d'ouverture et d'épanouissement

3-3 Le rôle médiateur de l'enseignant entre le manuel et l'apprenant

Nous avons vu que le manuel de FLE joue un rôle important dans l'enseignement apprentissage et qu'il est porteur de représentations des réalités culturelles de l'altérité à travers ses discours. Ainsi, le manuel joue un rôle intermédiaire entre l'apprenant et la langue et culture de l'autre. Cependant, le manuel n'est pas le seul intermédiaire et il a besoin d'un autre médiateur qui est d'autant plus important, à savoir l'enseignant. Dans cette partie nous présenterons comment l'enseignant de FLE peut utiliser le manuel et nous expliquerons le rôle important de l'enseignant comme médiateur interculturel dans l'enseignement de FLE en utilisant le manuel. Dans la classe de FLE, l'enseignant peut s'appuyer uniquement sur le manuel, mais il peut également utiliser ses propres matériaux ou ses propres expériences dans ses cours de FLE. Par exemple, il peut raconter des anecdotes ou introduire des articles ou des chansons représentant des aspects linguistiques et culturels. Dans la pratique, le choix et l'ordre des sujets et des thèmes introduits en classe sont souvent déterminés par le manuel des apprenants. L'enseignant joue un rôle essentiel de médiateur entre la langue et culture de l'apprenant et la langue et culture étrangère. Il joue également un rôle essentiel comme médiateur entre l'apprenant et le discours du manuel sur les aspects linguistiques et culturels étrangers. « D'évidence, ce n'est pas le manuel qui enseigne, et encore moins lui qui apprend. C'est-à-dire que son efficacité relative, comme pour tout outil, dépend autant de la manière

Chapitre 03 : Analyse du manuel scolaire

dont on l'utilise que de ses qualités propres. » (Besse, H., 1985, p.15). Pour accéder aux représentations de la réalité véhiculée par une culture étrangère, l'apprenant doit non seulement être guidé par les auteurs du manuel, mais encore il doit également être guidé par l'enseignant qui est un médiateur privilégié. Le rôle de l'enseignant est d'aider les apprenants à mieux comprendre et à déconstruire les stéréotypes, comme le souligne Bizarro ainsi : « Les stéréotypes et les préjugés existent et sont un fait social que les cours ne doivent pas ignorer. Mais n'oublions pas, en tant qu'enseignants, d'aider les apprenants à les observer, à analyser et à formuler des hypothèses sur les raisons qui justifient leur existence, à comprendre leur message, à y réfléchir et à établir des liens. » (BIZARRO, R. (2006) p 227 – 234). Nous pouvons conclure de cette partie que l'enseignant de FLE joue un rôle important en tant que médiateur interculturel entre la langue et culture cible et la langue et culture maternelle, mais également entre le discours du manuel et l'apprenant. Pour pouvoir agir comme médiateur interculturel, l'enseignant doit acquérir des compétences interculturelles. Notamment la compétence interculturelle de distanciation est importante pour comprendre le fonctionnement et la relativité des représentations mentales et publiques des réalités culturelles.

3-4 Lecture du contenu du manuel :

Afin de mettre en relief les indices culturels dans le manuel de la (1ère AS), nous procédons à la présentation du manuel suivant la grille antérieurement définie.

3-4-1 L'Aspects matériel :

Il est nécessaire de mettre en lumière la dimension instrumentale, son organisation et de préciser sa destination. Avant d'évoquer le contenu du manuel, il importe de décrire son aspect matériel car le premier contact avec le manuel est physique.

Le manuel scolaire de FLE de la première année secondaire est destiné à des apprenants ayant 16 ou 17 ans. Son élaboration s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif algérien. La page de couverture cartonnée pelliculée, ainsi que le format équilibré du manuel lui offre le caractère maniable et résistant à la fois. La page de couverture est en deux parties : la première page et la quatrième page de couverture. Dans la première page, nous lisons d'abord la matière à enseigner « Français » écrite en caractère gras et bleu ainsi que le niveau auquel s'adresse le manuel « 1ère Année Secondaire » écrit en noir, blanc et bleu. Toute la page de couverture est en bleu qui symbolise la sérénité, la tranquillité le savoir et la paix... En outre, y figurent aussi des affiches et des photos telles que la photo qui représente la femme algérienne et son rôle pendant la guerre de la révolution, le bateau qui évoque le voyage et l'échange entre les diverses populations dans le monde. Quant à la quatrième page

Chapitre 03 : Analyse du manuel scolaire

de couverture, elle est en bleu azur, couleur qui symbolise l'espoir et l'ouverture sur le monde nous lisons en bas le prix de vente (190DA) et l'Office National des Publications.

3-4-2 La structure :

Le contenu du manuel doit être structuré selon une organisation présentant une « progression systématique » pour reprendre la terminologie de (110 Ibid.), étant donné que le manuel est une construction intellectuelle servant comme support pédagogique utilisé par l'enseignant et l'apprenant. Dans son ensemble, le manuel contient 191 pages qui se répartissent comme suit : Un sommaire, un avant-propos intitulé « aux utilisateurs » et le contenu du programme divisé en trois projets. Le sommaire est un tableau synoptique qui résume le contenu du manuel. Juste en face du sommaire, il y a l'avant-propos. Celui-ci est un texte signé par les auteurs du manuel et qui s'adresse aux utilisateurs, c'est-à-dire les deux partenaires du contrat didactique l'enseignant et l'apprenant. Les auteurs de l'avant-propos insistent sur la conformité du manuel au programme. Ils expliquent le contenu du manuel, ainsi que l'approche préconisée. Le manuel s'articule autour de projets définis par le programme qui s'actualisent en son sein par des projets didactiques, c'est-à-dire un ensemble d'activités unies par une relation de solidarité, organisées autour de la compétence de communication. De ce fait, il va de soi que les textes supports et les activités du manuel se sont organisées dans le cadre de la pédagogie du projet. Ainsi, nous constatons une régularité dans la répartition d'objets d'apprentissage suivant les exigences de la didactique des langues par l'implication de l'apprenant dans le processus d'enseignement/apprentissage. Comme nous avons signalés précédemment, dans le manuel de la première année secondaire, le programme de français est réparti en trois projets. La visée scientifique est programmée en premier projet, exposer pour donner des informations sur divers sujets, ce projet comporte trois séquences s'intéressant à la vulgarisation scientifique. Ce qui attire l'attention c'est le choix des thèmes de ces séquences, le fait communicatif. Le deuxième projet est à visée argumentative, le premier intitulé : le discours communicatif. Le dernier projet a pour thème : Ecrire une petite biographie romancée.

Le manuel adopte la démarche du projet pédagogique qui vise l'installation de compétences par des activités variées en permettant aux apprenants de s'approprier les règles régissant les différents discours et les enjeux qui les sous-tendent. Le manuel propose aussi plusieurs activités dont l'objectif consiste à améliorer les deux compétences (orale et écrite) des apprenants. La démarche adoptée consiste à soumettre à l'analyse (activité de compréhension) le texte choisi en fonction de l'intention communicative pour permettre à l'apprenant de percevoir les aspects du discours inscrits au programme. Cette analyse et la manipulation de données contenues dans les supports permettent de « faire le point » pour fixer les notions à

Chapitre 03 : Analyse du manuel scolaire

retenir et les réinvestir dans les activités de productions (écrites et orales). Le manuel propose aussi des différents types d'évaluation et les situe à des moments adaptés à leurs fonctions. Nous trouvons d'abord l'évaluation diagnostique qui se situe au début de chaque projet, sous forme d'activités de compréhension ou de production. Elle permet au professeur de contrôler les « pré requis » des apprenants pour organiser son action pédagogique en fonction de leurs niveaux. L'évaluation formative intervient à son tour, au fur et à mesure que le processus d'apprentissage progresse (à la fin de chaque séquence). Elle met en évidence les éléments sur lesquels peut s'appuyer le professeur afin d'apporter les régulations et les remédiations adéquates. L'évaluation certificative (à la fin de projet) permet, enfin, de constater les acquis réels des apprenants. Dans cette partie nous voulons montrer à travers les textes littéraires contenus dans le manuel dans quelle mesure se manifestent les indices culturels « parce que la littérature construit le lecteur, nous pensons par conséquent que les textes choisis ont une influence avérée sur les attitudes, les conduites et les comportements des apprenants, sur leur formation, voire sur leur socialisation. » (DAKHIA .A, 2004/2005, p.53).

Le manuel regroupe plusieurs textes faisant l'objet d'étude dans les différentes activités d'apprentissage. Les textes sont dans l'ensemble des textes littéraires. La littérature occupe donc une place prépondérante dans le manuel. En effet, le texte littéraire a l'avantage d'être exploité à des fins à la fois linguistiques et culturelles. Il est, d'une part, le lieu d'apprentissage où l'apprenant et l'enseignant peuvent explorer tous les éléments possibles (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue française, d'autre part il permet un accès privilégié à la culture étrangère. La lecture du manuel scolaire que nous avons faite nous a permis de noter un important décalage entre les objectifs visés par l'institution et les contenus proposés. Les objectifs annonçant l'ouverture sur d'autres cultures et sociétés ne sont que très partiellement atteints, le discours scolaire est marqué essentiellement par une idéologie qui privilégie les besoins socioculturels et socioéconomiques du pays.

3-4-3 L'illustration :

Tout manuel doit comprendre une gamme variée d'illustrations, celles-ci doivent occuper une place pertinente. Nous remarquons une variété d'illustrations : dessins, photos, caricature. Elles jouent un rôle pertinent par rapport aux objectifs assignés pour l'apprentissage (dans l'activité de lecture, l'illustration joue un rôle parfois indicatif afin d'émettre des hypothèses de sens, explicatif et esthétique dans l'activité de compréhension), ainsi qu'au contexte socioculturel (algérien ou étranger). Le manuel de 1ère AS, un livre très bien travaillé en matière de couleurs et d'illustrations. Nous jouons sur le facteur de séduction, l'apprenant, en

Chapitre 03 : Analyse du manuel scolaire

feuilletant son livre, se plaît, se séduit et s'attache aux différentes couleurs. En un mot, l'apprenant aura le plaisir d'ouvrir son livre. Egalement, et contrairement aux anciens manuels, où la monotonie tue le plaisir de lire.

3-4-4 Auteurs des textes :

Suite au classement des textes par auteurs, nous avons constaté la présence d'écrivains français, d'écrivains algériens d'expression française et enfin d'écrivains francophones en général. La représentativité des écrivains français semble être dominante. Une telle dominance, nous permet de dire que ce choix est certainement voulu par les auteurs du manuel, pour au moins offrir aux apprenants l'occasion de côtoyer les grands écrivains et leurs écrits qui ont acquis une audience internationale et de découvrir l'une des plus grandes littératures universelles, la littérature française. L'étude de ces textes permet aux apprenants d'accéder à la culture étrangère car l'œuvre littéraire incarne les traditions, les mœurs et les coutumes de l'époque et de la société d'origine. Elle est un témoin du contexte socioculturel des peuples. La lecture des textes donnera aussi l'occasion pour mettre en évidence le travail sur la langue mené par l'auteur. Parmi les grands écrivains cités dans le manuel, nous pouvons citer par exemple : V. HUGO, E. ZOLA, G. DE MAUPASSANT, BALZAC, G. FLAUBERT, A. CAMUS, etc. Les écrivains algériens d'expression française occupent, eux aussi, une place non négligeable, on peut citer comme exemples : M. FERAOUN, ...etc. Le manuel scolaire contient aussi des textes d'écrivains francophones. Pour ce qui est des écrivains autres que les français ou les algériens, nous pouvons dire qu'ils sont aussi représentés par plusieurs textes dans le manuel : EDGAR POE, D. BUZZATI, etc. Le choix d'inclure des textes de la littérature et des auteurs français dans un manuel laisse supposer que celui-ci est conçu dans l'intention de donner des savoirs culturels aux apprenants. De plus, le nombre important des auteurs étrangers notamment français et la diversité des genres textuels expriment l'ouverture du manuel scolaire sur l'Autre, sur sa langue et sa culture.

3-4-5 Analyse des textes :

Dans cette étape, nous nous intéressons aux textes littéraires, notre objectif, comme c'est déjà évoqué, est de montrer les indices culturels à travers une analyse approfondie faite sur quelques textes.

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

-Texte de R. Hamm page10

Projet 01 : Exposer pour donner des informations sur divers sujets

Séquence 01 : Contracter des textes

Ce texte dont le titre peut être "l'invention de l'écriture" a été choisi pour son contenu culturel, pour son organisation et pour les procédés linguistiques utilisés.

- Le contenu culturel : percevoir les rapports existant dans une aire géographique (le bassin méditerranéen) à un moment de l'histoire de l'humanité.
- L'organisation : Le texte précédent était bâti sur l'opposition ou la concession, celui-ci sur une progression thématique éclatée dont le deuxième § est une illustration perceptible par les apprenants (la représentation graphique qu'est l'organigramme et la présence de "d'une part" et d'"autre part"). Par rapport au texte précédent, les apprenants auront à découvrir qu'un § peut n'être qu'une expansion du § précédent (§3 /§2), il apporte un complément d'information, une explication qui, dans la perspective d'un résumé, n'est pas indispensable. Pour travailler sur la cohésion du texte, les enseignants auront à faire réfléchir les apprenants sur la valeur anaphorique (qui renvoie à un élément du contexte antérieur) des expressions telles que "cet évènement".
- La langue : les apprenants auront à faire la différence entre les deux points (:) utilisés pour introduire une explication et ceux qui introduisent un exemple. Ils devront également comprendre que la construction impersonnelle, comme le "on" étudié précédemment, contribue à rendre le texte objectif.

-Texte : Je voyage bien peu de J. Cocteau page 55

Projet 01 : Exposer pour donner des informations sur divers sujets

Séquence 03 : Résumer en fonction d'une intention de communication

Ce poème a été choisi pour le thème mais également parce qu'il permet de travailler sur l'organisation des textes.

Le texte se révèle immédiatement comme un poème avec ses quatre strophes bien délimitées

Le poème, outre sa fonction esthétique, a une visée explicative, l'énonciateur (le poète) explique pourquoi il "voyage bien peu". Deux raisons sont à l'origine de cet état de fait : l'impression de toujours voir la même chose (troisième et quatrième vers de la première strophe) et l'absence de l'être aimé (dernier vers) dans les villes qu'il visite.

Au niveau des idées développées dans le poème, nous pouvons retrouver trois parties et non quatre comme le découpage en strophes le laisse supposer. En effet les strophes 2 et 3 correspondent à une même intention de la part du poète : décrire ce qui l'a le plus frappé. Ainsi Londres, grâce à la métaphore, est tout de suite perçu comme une ville industrielle "cœur de charbon", construite en brique rose, le poète la compare à une plante, le pavot (sorte de coquelicot) dont on tire l'opium. Le poète nous oblige ainsi à

Chapitre 03 : Analyse du manuel scolaire

penser à l'Empire britannique et à l'introduction en Chine de cette drogue par les Anglais. Le vers suivant "Où l'on marche endormi" renvoie donc aussi bien aux ouvriers recrus de fatigue qu'aux conséquences de la prise de stupéfiants. Venise dont les rues sont des canaux justifie l'emploi de "ville à demi". Rome, connue pour ses vestiges datant de l'Empire est riche en musées, en statues. Le poème ayant été écrit en 1923 donne une description d'Alger qui a encore des airs de village. Ces deux strophes sont liées sémantiquement à la première dont elles sont une sorte d'expansion.

La seule strophe possédant une unité de signification (elle peut être lue et comprise seule), c'est la première. La dernière strophe, avec le rappel anaphorique "ces villes" n'est pas non plus indépendante, on ne peut comprendre à quoi renvoie l'expression "ces villes" sans lire les strophes qui précèdent.

Texte : A la claire fontaine de M. Feraoun page 79

Projet 02 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions

Séquence 01 : Organiser son argumentation

Ce texte littéraire a une visée explicative : faire comprendre les règles qui régissent les rapports sociaux dans une communauté villageoise. C'est en ce sens que les paroles rapportées par le narrateur ne peuvent pas être attribuées à une personne particulière, elles appartiennent à toute personne responsable de l'éducation des filles (et des garçons). L'emploi des tirets est à remarquer, ils ne signalent pas un changement d'interlocuteur (sauf une fois), le locuteur est indéfini «conseille la maman avisée" ce qui est l'équivalent sémantiquement de : toutes les mamans avisées (valeur généralisante de l'article défini).

A noter l'emploi de "tomber" (dénotation : sens du dictionnaire, et connotation : suggestion, évocation, sens partagé par un groupe social qui a les mêmes références, les mêmes valeurs).

Texte : Demain, dès l'aube de Victor Hugo page 82

Projet 02 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions

Séquence 02 : S'impliquer dans son discours

Ce poème a été écrit par Victor Hugo trois ans après la mort de sa fille Léopoldine. Il est composé de trois strophes de quatre vers appelées quatrains. Chaque vers compte douze syllabes (alexandrins) et les rimes de chaque strophe sont des rimes croisées.

La présence de l'énonciateur et du destinataire sont fortement marquées : pronoms de la première et de la deuxième personne. Les temps employés sont le présent et le futur, tous

Chapitre 03 : Analyse du manuel scolaire

deux ne trouvant sens que par rapport à la situation d'énonciation. Cette situation d'énonciation a cela de particulier que le destinataire est mort. Il faut attendre le dernier vers pour le savoir et pour pouvoir interpréter plus correctement les deux premières strophes.

La première strophe se caractérise par l'emploi de circonstants de lieu et de temps qui traduisent aussi bien l'impatience du poète que sa détermination. La seconde, par l'emploi du lexique et de la négation montre l'emmurement du poète dans la douleur, idée reprise par le début de la dernière strophe.

Le voyage du poète dure une journée de "l'aube" jusqu'au "soir qui tombe", tous les paysages sont évoqués "campagne", "forêt", "montagne", "mer" ce qui sert à traduire l'idée que Léopoldine est présente dans l'esprit de son père partout et tout le temps, idée confortée par le dernier vers : le houx a des feuilles persistantes, la bruyère est une plante vivace, qui s'étend et qui a plusieurs floraisons dans l'année. Le poème est donc l'affirmation par le poète que la mort ne détruit pas le lien d'amour et de tendresse.

3-4-6 Evaluation du manuel :

L'analyse du manuel de la 1ère AS, nous amène à constater les points suivants :

A première vue, nous remarquons que le texte littéraire occupe une place reconnue dans le manuel, or le nombre des textes littéraires présent ne renvoie pas à sa place réelle, le genre poétique à titre d'exemple se trouve marginalisé malgré son importance, le genre théâtral aussi, se voit absent malgré son efficacité dans le développement d'une compétence plurielle chez l'apprenant d'une part et la création d'une certaine vitalité de la langue en classe de FLE.

La prédominance de la littérature française qui reflète la tendance des concepteurs du programme, considérant cette littérature comme modèle pour l'acquisition d'une culture française, or cette littérature est neutralisée de toute culture contrairement à la littérature maghrébine notamment la littérature d'expression française (des écrivains algériens) qu'on trouve souvent ancrée 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. La littérature du XXème siècle, marque une forte présence dans le manuel.

Contrairement à ce qui est assigné comme finalités interculturelles dans les instructions officielles, nous avons constaté une timide présence de la culture étrangère dans le manuel, la langue française est devenue un simple outil linguistique vidé de toute entité culturelle, or, l'ouverture sur la culture de l'autre nécessite, nous semble-t-il l'enseignement de la culture que représente cette langue dite étrangère.

Chapitre 04 : Attitudes des praticiens

Introduction

Le thème pour lequel nous avons opté, nous a conduit à faire une enquête par l'élaboration de deux questionnaires. Le premier questionnaire sera destiné aux apprenants de la première année secondaire. Il se compose de douze questions variées, entre des questions ouvertes, fermées et à choix multiples, pouvant nous donner une idée claire sur les connaissances des élèves et leurs représentations quant à la langue et la culture française. Le deuxième questionnaire se compose de sept questions ouvertes destinées aux enseignants ayant à leur charge les classes de la première année secondaire ; ces questions ont été choisies en fonction de la problématique et de l'hypothèse émise au départ, dans l'objectif de savoir l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'enseignement d'une dimension interculturelle et si le programme, de français à ce niveau, la prend vraiment en charge.

Il est à signaler qu'il nous a fallu trois semaines pour avoir accès au lieu de notre enquête (le lycée de Mechri Achour), étant donné que notre travail s'est coïncidé avec la période des grèves dans cet établissement, ce qui nous a fait retarder notre travail. Ensuite, après avoir eu accès à cet établissement, nous avons bien apprécié l'initiative d'une enseignante qui nous a donné l'occasion d'animer toute une séance pour expliquer aux apprenants le travail de recherche que nous sommes en train de faire et leur poser des questions générales afin de stimuler leur savoir culturel avant de leur distribuer les questionnaires.

4-1 : Le choix du lieu de l'enquête

Tout d'abord, pour choisir un lieu d'enquête (établissement scolaire), nous avons commencé par un repérage des lycées existants au niveau de la commune d'El MAHMEL et d'examiner les caractéristiques de chacun d'eux, pour opter pour un lycée répondant à nos exigences afin de réussir notre travail d'enquête. Enfin, le choix s'est porté sur le lycée Mechri Achour, qui se situe au centre du village El MAHMEL, plus précisément dans le quartier de Hey El Moudjahidine.

Enfin, il est à rappeler que la collecte des données a été faite à travers deux questionnaires, l'un pour les enseignants, l'autre pour les apprenants.

4-2 : L'enquête : le premier questionnaire

4-2-1 : description du questionnaire

Le présent questionnaire est destiné aux élèves de la première année secondaire du lycée Mechri Achour. Il est composé de douze questions à partir desquelles l'élève va nous dévoiler sa vision et ses représentations sur la France, ainsi que ses connaissances sur la culture française et son rapport avec la nôtre (la culture algérienne). Pour simplifier la tâche aux apprenants, nous avons essayé de leur expliquer les questions qu'ils n'ont pas saisies, afin

Chapitre 04 : Attitudes des praticiens

qu'ils puissent nous fournir des réponses crédibles et non-aléatoires. Nous tenons à préciser que l'élaboration d'un questionnaire n'est pas une tâche facile et qu'elle exige beaucoup d'application pour celui qui l'exploite comme moyen de récolte des informations. L'élaboration de cette enquête par questionnaire consiste en une démarche scientifique et rigoureuse qui nécessite un examen précis et méticuleux des réponses données par les apprenants. Le recours à un questionnaire dans ce travail de recherche peut s'avérer très utile puisqu'il nous permet de gagner du temps, en obtenant un maximum d'informations dans un temps minime. Ce qui nous permet de décrire et de comparer les résultats après les avoir analysés afin de tirer des déductions. Parmi les objectifs de ce questionnaire, nous tenons à noter que nous voulons :

- connaître les représentations des élèves de la langue et de la culture française.
- connaître le niveau culturel des élèves
- provoquer les stéréotypes des élèves sur le contact culturel franco algérien.

4 -2-2 : Analyse et interprétation des résultats

Question 1 : Est-ce que vous aimez la langue française ? Pourquoi ?

Tableau n°1 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	47	78%
Non	13	21%

Commentaire :

On constate que la grande majorité a donné des réponses affirmatives, ce qui nous fait déduire que ces apprenants sont conscients de l'importance de l'apprentissage de la langue française, du fait qu'elle occupe une place privilégiée dans notre pays, où elle reste jusqu'à nos jours la langue d'enseignement des sciences au niveau universitaire, pourtant qu'officiellement elle n'est qu'une langue étrangère. De plus, on peut dire que, pour ces apprenants, cette langue étrangère représente un moyen de communication et de découverte d'une nouvelle culture qu'ils vont essayer de s'approprier de ses valeurs, en les adaptant progressivement aux valeurs de leur propre culture. Quant aux réponses infirmatives obtenues sur cette question. Elles font ressortir que ces élèves ont encore une mauvaise image sur tout ce qui est français, et cela est due soit à l'histoire de l'Algérie avec la France, soit 60 tout simplement à la difficulté d'apprentissage de cette langue, surtout dans un contexte qui ne favorise pas sa pratique quotidienne.

Question 2 : Quelle idée faites-vous de la France : positive ou négative ? Pourquoi ?

Chapitre 04 : Attitudes des praticiens

Tableau n° 2 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Positive	42	70%
Négative	18	30%

Commentaire :

Avec 70% de réponses positives, nous constatons clairement que ces apprenants sont tolérants, ouverts et qu'ils ont véritablement la volonté de s'approcher de l'autre, en mettant à l'écart les querelles, pour s'accepter les uns les autres, dans un climat de sérénité et de partage pour le profit des deux pays. Dans leurs justifications, ils s'accordent que nous devons tourner la page de l'histoire et entretenir de nouvelles relations constructives pour le bien de notre pays. Car selon eux, la France est un beau pays qui joue un rôle important dans l'Europe et il est le véhiculaire de la modernité. Donc, on doit établir des relations avec lui pour s'approprier de ses valeurs positives, afin de pouvoir progresser. Par contre, 30% des apprenants ont répondu négativement, car selon eux, ce pays (la France) reste l'ennemi éternel de l'Algérie qui a fait son peuple souffrir pendant plusieurs années. De plus, ils estiment que le peuple français est raciste, surtout contre les algériens. Donc, il sera mieux de prendre de l'écart par rapport à eux. Cela montre que ces élèves ont des représentations négatives sur l'autre et qu'ils préfèrent se cantonner sur leur culture et leur identité que de s'ouvrir sur l'autre.

Question 3 : Est-ce que vous voulez visiter la France ? Pourquoi ?

Tableau n° 3 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	50	83%
Non	10	17%

Commentaire :

Comme nous observons, les réponses sur cette question étaient comme suit : 83% des sujets répondants veulent visiter la France, cependant 17% des élèves ne souhaitent pas y aller. Ainsi, nous avons constaté une sorte de paradoxe dans certaines copies, où les apprenants nous ont fait part de leur vision négative vis-à-vis de la France. Néanmoins, 83% des répondants veulent visiter ce pays pour des raisons diverses, notamment, la richesse culturelle de la France, la beauté de ces paysages, sa modernité, sa diversité ethnique et ses monuments historiques. Donc, malgré les stéréotypes et les représentations que se font ces élèves de la

Chapitre 04 : Attitudes des praticiens

France, ils n'ont pas montré aucune réserve ni réticence, mais bien au contraire, ils ont révélé leur volonté de la visiter. Quant aux 17% restants, eux, ils ne veulent pas avoir de rapport, quelle que soit sa nature et dans tous les domaines, avec la France qui demeure selon eux, un point noir dans l'histoire des algériens.

Question 4 : Que connaissez-vous de la France ?

Tableau n° 4 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
La tour Eiffel	60	100%
Victor Hugo	40	66%
Musée du Louvre	35	58%
Edith Piaf	20	33%
Notre Dame de Paris	28	46%

Commentaire :

Malgré la différence des systèmes idéologiques, identitaires, historiques et culturels, les élèves ont fait leurs choix, s'agissant de quelques symboles de la culture française (la tour Eiffel, le musée du Louvre, etc.). Le nombre de réponses concernant 'Edith Piaf et 'Notre-Dame de Paris' n'a pas dépassé 46%, mais pour le célèbre monument (la tour Eiffel), le taux a atteint le 100%. Et pour ce qui est des deux réponses restantes (Victor Hugo et musée du Louvre), le nombre de réponses avoisine 66%. Nous tenons à signaler ici que toutes les réponses émises concernant cette question, pour vérifier les connaissances des élèves sur certains icônes de la culture française, ne figurent pas sur le manuel scolaire de première année secondaire, et pourtant cela, les apprenants ont bel et bien répondu. Aujourd'hui, la didactique du FLE témoigne un développement continu, grâce à l'évolution que connaît la technologie de l'information et de la communication. D'ailleurs, c'est grâce aux Tics que l'apprenant est devenu, de plus en plus, autonome dans son apprentissage, il n'est plus dépendant ni du programme scolaire, ni de son enseignant. Mais il peut apprendre tout ce qu'il cherche à tout moment. De même, le développement des médias constitue l'un des atouts, qui ont contribué, incontestablement, à l'enrichissement des savoirs culturels des individus.

Question 5 : Qu'est-ce que vous voulez découvrir de la France ?

Chapitre 04 : Attitudes des praticiens

Tableau n°5 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
L'histoire	18	30%
Les traditions	23	38%
Les modes de vie	34	56%
La littérature	45	75%
Les lieux touristiques	52	86%

Commentaire :

A partir de ces réponses, il semble bien clair que ces apprenants ont dans leur majorité un esprit d'altérité et d'ouverture sur l'autre, un désir et un envie de connaître la littérature française, ainsi que les traditions et les modes de vie de ce peuple étranger, et cela malgré les représentations et les préjugés que certains de ces apprenants ont manifestés auparavant quant à la culture française, car « la relation telle qu'elle est présentée à l'élève est construite sur la distance, qui implique l'exotisme et la folklorisation. »(ZARATE, G, Représentation de l'étranger et didactique des langues, Didier Coll. Crédif, Paris, 1993, p30.)

Il convient de signaler, qu'il y avait une certaine réticence quant à la volonté de connaître l'histoire de la France, et cela peut être dû à l'image du colonisateur français qui reste gravé dans l'esprit des algériens quels que soient leurs âges.

Question 6 : Avez-vous lu des œuvres écrites en langue française ? Si oui, citez des exemples.

Tableau n°6 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	39	65%
Non	21	35%

Commentaire :

Les résultats figurants sur ce tableau démontrent la conscience de ces élèves et leur enthousiasme pour la littérature d'expression française, d'une part pour découvrir la culture de l'autre véhiculée à travers ces œuvres, citant par exemples : les misérables, le petit prince, les trois mousquetaires, etc. Et d'autre part, pour promouvoir leurs compétences linguistiques en langue française. C'est pour cette raison qu'ils font recours à la lecture de ces œuvres, et cela prouve encore un fois, l'envie d'ouverture sur l'autre chez ces apprenants. Concernant les apprenants qui n'ont pas lu des œuvres écrites en langue française, on ne peut pas les

Chapitre 04 : Attitudes des praticiens

pointiller de non-ouverts ou de non civilisés, parce que la découverte de l'autre peut se faire de différentes manières.

Question 7 : Est-ce que vous parlez français en dehors de la classe ?

Tableau n°7 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	42	70%
Non	18	30%

Commentaire :

D'après les réponses fournies, 70% des apprenants disent qu'ils parlent français en dehors de la classe, c'est-à-dire, entre amis ou avec la famille, ce qui peut être une bonne stratégie pour étoffer leur capital linguistique et culturel. Ces résultats montrent, en fait, à quel point ces élèves apprécient cette langue étrangère et les valeurs culturelles qu'elle transmet, raison pour laquelle, ils essaient de l'utiliser dans leurs communications quotidiennes. De ce fait, on peut déduire que l'environnement dans lequel ces apprenants ont grandi favorise l'apprentissage du français. Ce qui les a fait aimer cette langue. Par ailleurs, 30% des apprenants répondants à ce questionnaire, ont certifié qu'ils n'utilisent pas cette langue qu'au sein de la classe (lors d'une séance de FLE). Ce qui prouve que pour eux, le français n'est pas une langue de communication quotidienne. Cela, nous laisse croire que, pour ces apprenants, les conditions favorables pour une prise de parole en français, notamment hors la classe, ne sont pas réunies, peut-être parce que l'environnement (familial) où ces élèves ont grandi n'est pas francophone.

Question 8 : Comment avez-vous enrichi votre langue française ?

Tableau n°8 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Lecture	33	55%
Téléviseur	28	46%
Internet	44	73%

Commentaire :

A partir de ces résultats, il s'avère que la lecture et l'internet sont les moyens les plus exploités par les élèves pour enrichir leur niveau en langue française. Surtout l'internet qui leur offre différents services pouvant les aider à apprendre n'importe quelle langue étrangère, à découvrir d'autres cultures et à surmonter les barrières pour nourrir leurs esprits de savoir et de connaissances. Donc, de manière générale, il semble que ces apprenants se servent des

Chapitre 04 : Attitudes des praticiens

différents moyens d'apprentissage, y compris le téléviseur pour promouvoir leur niveau en langue française. En plus de ça, la majorité des apprenants n'ont pas oublié à mentionner l'école et les mérites des enseignants qui leur ont inculqués les règles de base de cette langue étrangère. Par conséquent, on peut dire que ces élèves accordent beaucoup d'importance à l'apprentissage du français, à travers les différents moyens qui se mettent à leur disposition.

Question 9 : lorsque vous parlez français, comment sentez-vous ?

Tableau n°9 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Appréciés par les autres	43	71%
Critiqués par les autres	12	20%
Une personne cultivée et spéciale	45	75%
En désaccord avec votre identité religieuse	06	10%

Commentaire :

Sur l'ensemble des réponses obtenues, il semble que les enquêtés ont tendance à sentir comme étant cultivés et spéciales, lorsqu'ils s'expriment en français et que cette langue leur donne l'impression d'être appréciés par les autres. Ce qui nous fait comprendre que ces étudiants ont des visions positives sur la langue et la culture française, car dans leurs conceptions, le fait de parler français les démarque et leur donne une valeur notable au regard des autres. Ce qui est intéressant également, concernant cette question, c'est que la majorité des sujets répondants ne se sentent ni critiqués par les autres, ni en désaccord avec leur identité religieuse quand ils parlent français. Donc, ces apprenants ne sont pas sensibles aux tendances discréditant la langue française et les locuteurs de cette langue étrangère.

Question 10 : Que pensez-vous des opinions suivantes, concernant la langue française ?

Tableau n°10 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
C'est la langue de l'ennemi	09	15
C'est la langue de la modernité et de l'ouverture sur le monde	45	75
Elle fait partie de la culture algérienne	32	53
Langue harmonieuse et romantique	39	65

Chapitre 04 : Attitudes des praticiens

Commentaire :

Par cette question, nous avons essayé de dévoiler les différentes attitudes et positionnements des apprenants vis-à-vis de la langue française. D'après le tableau qui présente les résultats de l'enquête, il paraît que la majorité des enquêtés acceptent les représentations positives à la langue française, notamment, pour le fait qu'elle soit une langue de modernité et d'ouverture sur le monde (75%), une langue harmonieuse et romantique (65%) et faisant partie de la culture algérienne (53%). Cependant, il y a un pourcentage minime d'étudiants qui ont attribué à la langue française une image défavorable, celle de langue de l'ennemi (15%). D'une manière générale, on peut dire alors que ces enquêtés présentent une bonne disposition vis-à-vis de la langue française, parce qu'ils ont exprimé, dans leur majorité, des avis favorables, et ils ont montré leur désaccord concernant les discours discriminants le français. Donc, ces lycéens développent dans leurs conceptions de bonnes idées sur la langue française. Ce qui pourra être un bon motif pouvant les pousser à apprendre cette langue et à développer leurs connaissances culturelles, afin qu'ils puissent devenir des citoyens mondes.

Question 11 : A votre avis, les algériens francophones sont-ils différents des algériens arabophones ? Pourquoi ?

Tableau n°11 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	44	73%
Non	16	26%

Commentaire :

Pour vérifier s'il y a des représentations accordées aux algériens francophones et aux algériens arabophones, nous avons posé une question fermée aux apprenants, à laquelle ils doivent répondre soit par oui, soit par non, puis nous leur avons demandé de justifier leurs réponses. D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité pensent qu'il y a une différence entre les francophones et les arabophones (73%), contre seulement (26%) qui croient qu'il n'y a pas de différence entre les deux. Ceux qui sont pour l'existence d'une différence entre ces deux locuteurs, ont justifié leurs réponses en avançant, que les francophones sont des gens plus cultivés et plus ouverts par rapport aux autres. Tandis que, ceux qui ont dit que la différence n'existe pas entre l'algérien arabophone et le francophone, pensent que la langue utilisée par telle ou telle personne ne constitue pas un élément de divergence, tant que ces locuteurs sont issus de la même culture et qu'ils ont la même Histoire et les mêmes origines. En résumé, on peut dire que la majorité des sujets ont estimé qu'il y a

Chapitre 04 : Attitudes des praticiens

une différence et ils ont présenté positivement les francophones, ce qui dévoile leur envie de devenir eux aussi des locuteurs maîtrisant la langue française, pour s'en servir comme moyen de communication et d'ouverture sur l'autre.

Question 12 : Comment qualifiez-vous la relations parents /adolescent en Algérie et la relation parents / adolescent en France (du point de vue échange et communication) ?

Commentaire :

D'après les réponses que nous avons obtenues à propos de cette question, nous avons constaté qu'une grande majorité des apprenants estiment qu'il y a une différence entre la relation parents/ adolescent en Algérie et celle des parents/ adolescent en France, parce que, selon eux, à l'étranger les parents établissent une relation d'amitié avec leurs enfants, ce qui les permet de discuter avec eux autour de n'importe quel sujet sans aucune intimidation. Contrairement à ce qui se passe en Algérie, où entre les parents et l'enfant, il y a toujours une sorte de barrière à ne pas franchir dans les relations familiales. Cette différence, dans les relations entre les deux pays, renvoie aux différences culturelles de ses peuples, de leurs modes de vie et de leurs croyances religieuses, etc. Cependant, il y a quelques élèves, avec eux nous partageons le même point de vue, qui pense que même en France la relation entre les parents et l'adolescent n'est pas idéal, étant donné que l'adolescence est une étape délicate partout dans le monde quelle que soient les caractéristiques de la société. Conclusion Cette enquête nous a permis de faire de la lumière sur les représentations des apprenants quant à la langue et la culture française. Ces représentations que se font les élèves de l'autre sont un peu équivoques. Ainsi, ils manifestent une véritable volonté d'apprentissage du français ; ils considèrent la France comme un pays développé et plus ouvert. Mais dès qu'il s'agit de la religion ou de l'histoire, on constate qu'il y a un certain refus de la part de quelques apprenants. En d'autres termes, on peut dire qu'il y a vraiment un désir, chez nos enquêtés d'une manière générale, de s'ouvrir sur l'autre pour le connaître et se reconnaître à travers lui, mais cette relation à un étranger sera établie selon la conception des élèves sur la réserve pour ne pas avoir des malentendus avec l'autre. Enfin, pour pouvoir enseigner une langue étrangère véhiculaire, apparemment, d'une culture nouvelle, il faut d'abord prendre conscience de la culture d'origine de l'apprenant et de ses représentations de l'autre avant de lui inculquer de nouveau savoir linguistique ou culturel, dans le but d'avoir un jour des citoyens, à la fois représentants de leur culture et ouverts sur la culture de l'autre.

Chapitre 04 : Attitudes des praticiens

4-3 :L'enquête : deuxième questionnaire

4-3-1 : présentation du questionnaire

Ce questionnaire est destiné aux enseignants de première année secondaire du lycée Mechri Achour (trois enseignantes), il est composé de sept questions ouvertes, à partir desquelles les enseignants vont nous présenter leurs points de vue quant à l'enseignement de la langue française et s'il y a vraiment une prise en charge du volet culturel dans l'enseignement de cette dernière. Ce questionnaire a été élaboré en fonction de notre sujet d'étude, de la problématique et des hypothèses que nous avons émises au départ de notre travail de recherche. Nous tenons à signaler que les enseignantes ont remis les réponses trois semaines après la réception du questionnaire qui se présente comme suit :

1-Estimez-vous que le volet culturel de la langue, dans le programme de français, soit véritablement pris en considération ?

2- Sentez vous vraiment que vous êtes en inter culturalité ?

3-Comment procédez-vous pour bien transmettre le savoir et les connaissances culturelles de la langue étrangère ?

4- Suivez-vous strictement le programme officiel ou préférez-vous enrichir vos cours par votre patrimoine culturel ?

5- Quels sont vos objectifs à enseigner une dimension de l'interculturel ?

a. Pour supprimer les idées fausses, les représentations et les stéréotypes que se font les apprenants de la culture étrangère (influer leur pensée pour changer leur vision vis-à-vis de l'autre) ?

b. afin de leur faire découvrir l'autre et enrichir leur connaissances pour qu'ils puissent s'exprimer aisément dans toutes situations de communication, sans toutefois influer leur vision du monde ?

6- Pensez-vous que la langue et la culture sont indissociables ?

7- que signifie pour vous la maîtrise d'une langue étrangère ?

4 -3-2 : L'analyse des réponses

Réponse 01 :

Les enseignantes estiment que les concepts ayant rapport à la culture française et à l'interculturel, d'une manière générale, sont inclus dans le programme de la langue française de première année secondaire. Donc, elles semblent contentes de la prise en considération de l'aspect culturel dans l'enseignement des langues étrangères. Delà, il ne reste qu'aux enseignants d'avoir un savoir-faire pour se servir des thèmes proposés dans le programme, afin de former des apprenants ayant des esprits ouverts, cultivés et conscients de ce qui se

Chapitre 04 : Attitudes des praticiens

passé autour d'eux, parce que pour être au cœur de la mondialisation/globalisation, qui envahit le monde d'aujourd'hui, il nous faut des connaissances sur ce monde, et ces connaissances doivent être mises perpétuellement à jour.

Réponse 02 :

D'après les réponses des enseignantes, nous avons compris à quel point elles sont satisfaites, en confirmant qu'elles se sentent réellement être au cœur de cette inter culturalité. Selon elles, les algériens sont tous grands dans ce climat, où différentes cultures coexistent, ce qui les a aidés à apprendre à accepter l'autre, à vivre avec lui et à s'adapter avec sa différence, que ce soit au niveau de ses traditions, de ses comportements ou même de ses attitudes. Ce qui prouve selon elles, que l'algérien a un esprit d'ouverture, de tolérance et d'altérité.

Réponse 03 :

En répondant à la question n°03, à savoir le procédé utilisé par les enseignantes pour bien transmettre le savoir et les connaissances culturelles, elles nous ont confié qu'elles exploitent à la fois, les textes ayant une thématique culturelle et les débats en classe afin de favoriser les échanges et les interactions entre les élèves. Selon elles, les textes authentiques sont un support incontournable, afin de faire un équilibre entre l'enseignement du linguistique et du culturel lors d'une séance de langue. Etant donné que ces textes constituent l'un des meilleurs moyens véhiculaires de l'identité, des traditions et de la culture, d'une manière globale, de l'autre. Concernant le débat, ce dernier constitue aussi un moyen très utile pour encourager les apprenants à exprimer leurs points de vue, à s'accepter les uns les autres et surtout à acquérir de nouvelles connaissances pouvant changer leurs regards vis-à-vis de l'autre.

Réponse 04 :

Les enseignantes estiment que le suivi du programme donné par l'institution est indiscutable, mais pour transmettre le savoir que contient ce programme, elles doivent le simplifier, l'adapter au niveau des apprenants et même l'enrichir par leurs propres connaissances culturelles, afin de faire de leurs séances, non seulement des séances de transmission de savoir linguistique, mais également des séances d'enculturation des apprenants, c'est-à-dire, d'enrichissement de leur capital culturel vis-à-vis des cultures étrangères.

Réponse 05 :

Concernant la question n°5, à savoir leurs objectifs à enseigner une dimension de l'interculturel. Les enseignantes aspirent pouvoir influencer la pensée des apprenants, surtout ceux qui ont des représentations et des préjugés négatifs sur l'autre, parce que cela va certainement être une source de malentendu, voire même de conflit entre ces sujets et leur éventuel interlocuteur étranger. Donc, pour elles, l'enseignement d'une dimension de

Chapitre 04 : Attitudes des praticiens

l'interculturel va permettre aux apprenants de découvrir l'autre, de corriger leurs représentations sur lui, et par conséquent de le reconnaître et l'accepter quelle que soit sa différence.

Réponse 06 :

Les enseignantes affirment que la langue et la culture sont indissociables, parce que l'une véhicule l'autre. Ainsi, c'est de la culture que la langue tire sa richesse et d'ailleurs, c'est à travers la langue qu'on peut éterniser le patrimoine culturel et le transmettre d'une génération à une autre, et par conséquent, donner à tout un chacun l'opportunité d'explorer la civilisation de l'autre, pour en tirer profit de ses expériences. Delà, on comprend que la langue et la culture sont deux systèmes intimement liés. C'est vrai qu'on peut considérer la langue comme partie d'une culture générale, mais sans la langue, cette culture ne survivra plus. Bref, la langue et la culture se complètent l'une l'autre.

Réponse 07 :

D'après la conception des enseignantes, la maîtrise d'une langue étrangère ne se limite pas à la maîtrise d'un système de signes linguistiques propres à une société donnée, parce que cela ne nous suffit pas ; tant que nous ne connaissons rien sur le patrimoine culturel de l'autre, nous allons trouver d'énormes difficultés afin d'établir des rapports avec lui. En d'autres termes, pour les enseignantes qui ont répondu à ce questionnaire, la maîtrise d'une langue étrangère signifie, inévitablement, être en rapport interculturel à la langue en question. Mais les apprenants d'une langue étrangère ne sont toujours pas à l'abri des représentations. Ce qui peut influencer négativement leur processus d'apprentissage. Raison pour laquelle, les enseignants des langues étrangères sont appelés à faire leurs apprenants comprendre que parler la langue de l'autre et connaître sa culture ne signifie en aucune sorte se déculter (perdre sa propre culture et sa propre identité).

Conclusion

Cette enquête, que nous avons menée avec les enseignantes de la première année secondaire, nous a permis de relever les représentations de ces dernières concernant l'enseignement du culturel dans une classe de langue. Ainsi, les réponses, qu'elles nous ont offertes, étaient toutes d'un apport considérable pour notre travail de recherche, car leurs connaissances étaient à jour, ce qui reflète leurs esprits ouverts et le grand intérêt qu'elles accordent à l'enseignement de l'aspect culturel d'une langue, afin d'enrichir le capital intellectuel des apprenants et les encourager à aller au-delà des confinements de leur communauté, afin de s'ouvrir sur le monde et découvrir un nouveau horizon culturel. Donc, la réussite de l'enseignement d'une dimension interculturelle en classe de langue dépend, notamment, de

Chapitre 04 : Attitudes des praticiens

l'enseignant, de ses connaissances/compétences et de son savoir-faire afin d'établir un rapport de partenariat entre lui et son élève, pour pouvoir le sensibiliser à l'importance d'une compétence interculturelle dans les échanges communicationnels.

4-4 : Synthèse

Les résultats de cette enquête soulignent que la majorité des enseignants interrogés ont une représentation positive de la langue française. Etant la langue la plus parlée dans le monde, le français est une langue réputée pour sa douceur et sa poésie, elle est aussi le témoignage d'un mode de vie, de courants de pensées, d'une tradition littéraire forte qui, pendant des siècles a largement domine le monde intellectuel. Quant à la prise en compte de la dimension culturelle par le biais du texte littéraire, les enquêtés ont répondu qu'il y est un certain décalage entre les démarches préconisées par les textes officiels et celles effectivement observées en classe de langue. Le texte officiel, en effet, insiste sur l'élève comme le centre de l'action pédagogique et comme acteur de son propre apprentissage, l'enseignant comme gestionnaire des situations d'apprentissage cependant, il n'explicite ni les manières d'y parvenir ni les contours de certaines démarches didactiques appliquées au texte littéraire et encore moins à son côté culturel concernant le manuel scolaire, il est considéré par la plupart des enseignants comme un produit rassurant qui les conforte dans leurs habitudes, c'est un médiateur de savoir, un réservoir d'exercices, qui propose surtout des modèles de progression et des démarches d'apprentissage. L'enseignant le conçoit souvent comme document de référence aussi bien pour le choix des supports, des démarches, que pour l'évaluation. Enfin, la démarche menée auprès des enseignants pourrait leur servir de modèle à partir duquel ils pourraient renouveler la relation pédagogique entre enseignant et apprenant, nouvelle relation indispensable à la mise en œuvre de nouveaux supports d'enseignement/apprentissage. Cette analyse des textes littéraires choisis du manuel de la 1^{ère} AS nous ramène en fin de compte, au point de départ : l'intérêt de l'utilisation des textes littéraires français et francophones dans l'enseignement du Français langue étrangère ; cet intérêt dont l'objectif essentiel est la pratique simultanée de l'identification de Soi et la différence de l'Autre. L'usage identique du texte littéraire dans une classe de FLE est constitutif de l'identité des apprenants qu'il implique. Autrement dit, cette pratique de passage de la culture maternelle à la culture étrangère ne peut être que bénéfique pour les sujets apprenants, facilitant la compréhension de l'Autre, favorisant la prise de conscience de l'Autre, la confiance en soi. Et l'acquisition d'une culture universelle. En d'autres termes, le recours à ces textes littéraires, permet aux apprenants de mieux comprendre la culture étrangère véhiculée par la langue cible et de mieux se sentir dans leur propre culture.

CONCLUSION GENERALE

Dans ce mémoire nous avons étudié le manuel de la première année secondaire de FLE, pour vérifier si la dimension culturelle étrangère est prise en compte comme le présumant les instructions officielles ou non. Pour atteindre cet objectif nous avons d'abord analysé le manuel scolaire dans tous ses aspects et ensuite nous avons étudié les résultats de notre questionnaire. Sur la base de l'analyse, nous pouvons constater que le manuel de FLE de la 1ère AS représente une culture générale où l'enseignement/apprentissage de la Culture étrangère repose essentiellement sur des réalités concrètes : historiques, Géographiques, artistiques, littéraires et politiques très peu sont les références qui se rapportent aux français à leur vie et à leurs attitudes, les contenus du programme sont d'avantage enfermés dans le lexique et la syntaxe (coté linguistique), les textes littéraires du manuel sont le plus souvent exploités dans l'analyse linguistique et sémantique. En conclusion mais aussi en guise d'ouverture, Malgré ces constatations, on peut dire que les textes que nous avons choisis sont des textes littéraires qui nous paraissent anodins au premier abord mais qui contiennent une connotation culturelle. ils se réfèrent à un univers pragmatique, ils sont représentés essentiellement par des auteurs étrangers et francophones qui ont tendance à refléter un aspect voire un patrimoine universel dont le centre d'intérêt est le monde et l'être humain, ils renferment une morale qui tourne principalement autour de l'homme et l'environnement deux thèmes principaux qui reviennent presque dans tous les extraits puisque, aujourd'hui les législateurs pédagogiques se soucient d'initier les apprenants à des thématiques inhérentes, à la vie moderne, à l'homme et son environnement ces écrivains, font partie du patrimoine commun, dans lequel chaque lecteur doit se reconnaître puisque, la littérature parle toujours dans le registre de l'universalité, il convient simplement d'aider les élèves à restituer les origines du texte dans son contexte d'enracinement, dans l'espace comme dans le temps et de dépasser ce contexte historique pour transposer le récit dans leur monde, leur quotidien. L'analyse des textes littéraires du manuel de troisième année secondaire nous a montré qu'une exploitation très fine de ces textes permettrait d'aller vers une éducation culturelle. En effet, ces textes, s'ils sont bien exploités par l'enseignant, se transformeront en invitations à une ouverture sur le monde, sur les hommes et leurs cultures. L'ambition est donc de parvenir par le biais du texte littéraire notamment, des textes du manuel de la troisième année secondaire, à faire revivre la composante tant appréhendée et éludée par tout un système et évacuée du projet didactique (réalité constatée sur le terrain). Nous considérons le texte littéraire comme le texte qui offre la possibilité d'interroger le monde, de le voir avec d'autres yeux, afin d'apprendre à mieux le connaître et se connaître. Plaidoyer pour l'intégration des textes littéraires dans l'enseignement/ apprentissage des langues-cultures étrangères, c'est accepter

CONCLUSION GENERALE

d'y avoir remarqué une certaine pénurie ; espérons qu'il n'y aura pas besoin d'y revenir. Plus on lit les textes littéraires, mieux on lit. Mieux on lit, plus on s'épanouit.

Références bibliographiques

Ouvrages :

1. Beacco, J- c. La dimension culturelle des enseignements des langues. Paris : Hachette, 2000.
2. BESSE, H. Méthode et pratiques des manuels de langue. Paris : Crédif Didier, 1993.
3. BLANCHET, Ph. Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère, Louvain-la-Neuve, Peeters, 1998.
4. Cuq, J-p, Gruca, I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Horizon Groupe, 2002.
5. DE CARLO M., L'interculturel, Paris : CLE, International, 1998.
6. Dumont, R. De la langue à la culture. Un itinéraire didactique obligé, Paris : L'Harmattan, 2008.
7. Edgar, W. Maghreb arabe et Occident français, Publisud, Presses universitaires du Mirail, 1989.
8. FRANCOIS-MARIE. G, XAVIER, R. Concevoir et évaluer des manuels scolaires, Ed. De Boeck Université, Bruxelles, 1993.
9. GALISSON. R, Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères. CLE International, 1980.
10. GOHARD- RADENKOVIC, A. Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques, Bem, 2004.
11. MARIET .F, PORCHER.L, Apprendre à devenir citoyen à l'école, ESF Éditeur, Paris, 1978.
12. PORCHER, L, ABDALLAH-PRETCEILLE. M, Ethique de la diversité en éducation, Ed. PUF, Paris, 1998.
13. PORCHER, L .La civilisation, Paris, 1986.
14. Pretceille, A.M. vers une pédagogie interculturelle. Anthropos, 1996
15. Porcher, L.E.P. français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline, CNDP, Hachette éducation, 1995.

Références bibliographiques

16. RICHAUDEAU, F. Conception et production des manuels scolaires, guide pratique, UNESCO, Paris, 1979.
17. ROEGIERS, X. Concevoir et évaluer des manuels scolaires, Bruxelles, De Boeck, Université, 1993.
18. SERRE, M. Atlas, Flammarion, Paris, 1996, P.112.
19. ZARATE, G. Enseigner une culture étrangère, Paris, Hachette, 1986.
20. ZARATE, G. la reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte. Paris : Didier, 2005.
21. ZARATE, G. & GOHARD-RADENKOVIC. La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte. Paris : Didier, 2005.

Articles :

1. BESSE. H. « Eduquer la perception interculturelle », in Le Français Dans le Monde, n°188, Hachette/Edicef, Vanves, 1984.
2. BESSE. H. « Cultiver une culture plurielle », in Le Français Dans le Monde n°254, Hachette/Edicef, juin 1993.
3. Boyer, H. « L'imaginaire ethno socioculturel collectif et ses représentations partagées : Un essai de modélisation », in Travaux de Didactique du FLE, N°39, 1998, p.37.
4. DEBYSER.F. « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique », In Le Français dans le monde, N°100, 1973.
5. DE CARLO. M. Civilisation/culture : Histoire et développement de concepts », in Etudes de Linguistique Appliquée, N°105, 1997.
6. Galisson, R. « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? », in Etudes de Linguistique Appliquée, N°100, 1995, pp.85-86).
7. LEBRANCHU, J.-F. « De la civilisation comme objet d'enseignement aux pratiques de communication », in Travaux de didactique du FLE, N°53, 2005.
8. LITS, H. Approche interculturelle et identité narrative, Etude de Linguistique Appliquée N°93, Janvier/Mars, 1994, p. 26.

Références bibliographiques

9. Olivieri, C. « La culture cultivée et ses métamorphoses », in Le Français dans le Monde, Numéro Spécial, Culture, culture..., Janvier, p.10.

10. Porcher, L. « Interculturels une multitude d'espèces », in Le Français dans le Monde, N°329, 2003, pp.33-34.).

11. Verdelhan, B. « Présentation », In Etude de Linguistique Appliquée, N°125, 2002, p.7.

Dictionnaires :

1. CUQ J-P., Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE. International, 2003.

2. DUBOIS Jean, Dictionnaire de linguistique, Ed. Larousse- Bordas/ HER, Paris, 2001.

3. ROBERT J-P., Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, Editions Ophrys, 2008.

4. ROBERT 1 (le petit), Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, LE ROBERT, Paris, 1990.

Documents pédagogiques :

1. MAHBOUBI Fethi , REKKAL Mohamed, ALLAOUI Azzedine, français, troisième Année secondaire, Ed, office nationale des publications scolaires, ONPS, Alger, 2009-2010.

2. DJILALI Kaltoum, BOULTIF Amal, LEFSIH Allel, Français, Première Année Secondaire Lettres, Ed. Office National des publications Scolaires, O.N.P.S, Alger, 2005-2006).

THESES :

1. DAKHIA.A., Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE ,Thèse de Doctorat d'Etat en Lettres françaises, Université de El – Hadj Lakhdar de Batna, 2004/2005.

2. Assaad M., Le rôle culturel de la publicité dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, Thèse de doctorat dirigée par Blanchet Ph., Rennes 2, Volume 1, 2005.

Sitographie :

1.PUREN C., « Explication de textes et perspective actionnelle : La littérature entre le dire scolaire et le faire social », in Les Langues Modernes,

Références bibliographiques

<http://www.aplvlanguesmodernes.org/spip.php?article389>, p.3. Consulté le 19/03/2015 à 11:23.

2. L'enseignement /apprentissage des langues étrangères, « le plan d'action de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif », (source du document : Centre National de Documentation Pédagogique, paru dans les bulletins mensuels d'information du CNDP. Edition N°57 du 1 novembre 2003) sur :

http://www.oasisfle.com/documents/reforme_du_syst-educ-alg.htm. Le 20/03/2015 à 17:30.

Annexes

Annexe 01 : questionnaire aux apprenants

Questionnaire -A-

Dans le cadre de la préparation d'un mémoire de fin d'étude sur « la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE ». Nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire et nous vous en remercions d'avance. Nous vous signalons d'emblée que les résultats de notre étude seront traités et analysés d'une manière anonyme.

1- Est-ce que vous aimez la langue française : oui / non

Pourquoi ?

.....

2- Quelle idée faites-vous de la France : positive / négative

Pourquoi ?

.....

3- Est-ce que vous voulez visiter la France : oui / non

Pourquoi ?

.....

4-Que connaissez-vous de la France ? (vous pouvez cocher plus qu'une réponse)

La tour Eiffel Musée du Louvre Edith Piaf

Victor Hugo Notre-Dame de Paris

5- Qu'est-ce que vous voulez découvrir de la France?

(Vous pouvez cocher plus qu'une réponse)

L'histoire Les modes de vie La littérature

Les traditions Les lieux touristiques

6-Avez-vous lu des œuvres écrites en langue française : oui / non

Si oui, citez des exemples :

.....

7- Est-ce que vous parlez français en dehors de la classe : oui / non

8- Comment avez-vous enrichi votre langue française :

Lecture téléviseur internet

Autres :

9- Lorsque vous parlez en français, vous sentez-vous :

Annexes

Apprécié(e) par les autres Critiqué(e) par les autres Une personne cultivée et spéciale En désaccord avec votre identité religieuse

10- Que pensez-vous des opinions suivantes, concernant la langue française :

(Vous pouvez cochez plus qu'une réponse)

C'est la langue de l'ennemi C'est la langue de la modernité et de l'ouverture sur le monde Elle fait partie de la culture algérienne Langue harmonieuse et romantique

11- A votre avis, les algériens francophones sont-ils différents des arabophones : oui / non
Pourquoi ? :

.....

12- Comment qualifiez-vous la relations parents /adolescents en Algérie et la relation parents /adolescents en France (du point de vue échange et communication) ?

.....

.....

.....

Merci pour votre collaboration

Annexes

Annexe 02 : questionnaire aux enseignants

Questionnaire -B-

Dans le cadre de la préparation d'un mémoire de fin d'étude sur « la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE ». Nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire et nous vous en remercions d'avance.

Nous vous signalons d'emblée que les résultats de notre étude seront traités et analysés d'une manière anonyme.

1- Estimez-vous que le volet culturel de la langue, dans le programme de français, soit véritablement pris en considération ?

2- Sentez-vous vraiment que vous êtes en interculturelité ?

3- Comment procédez-vous pour bien transmettre le savoir et les connaissances culturelles de la langue étrangère ?

4- Suivez-vous strictement le programme officiel ou préférez-vous enrichir vos cours par votre patrimoine culturel ?

5- Quels sont vos objectifs à enseigner une dimension de l'interculturel ?

- a. Pour supprimer les idées fausses, les représentations et les stéréotypes que se font les apprenants de la culture étrangère (influer leur pensée pour changer leur vision vis-à-vis de l'autre) ?
- b. afin de leur faire découvrir l'autre et enrichir leur connaissances pour qu'ils puissent s'exprimer aisément dans toutes situations de communication, sans toutefois influer leur vision du monde ?

6- Pensez-vous que la langue et la culture sont indissociables ?

7- que signifie pour vous la maîtrise d'une langue étrangère ?

Merci pour votre collaboration

Séquence 1

Le désir de fixer visuellement des idées s'exprime dès la Préhistoire. Mais c'est un pas d'une extrême importance qui, dans l'histoire du développement, a été franchi avec l'invention de l'écriture.

Deux groupes se sont constitués et ont évolué indépendamment de la situation géographique : d'une part les écritures iconiques - écriture des mots (hiéroglyphes), et écriture des idées (idéogrammes), et d'autre part les écritures phonétiques - écritures syllabiques - (hindou, éthiopien), et écriture consonantique, voyellée (grec, latin) ou non (arabe, hébreu).

Les écritures phonétiques correspondent à une analyse beaucoup plus profonde de la constitution de la parole. Leurs signes ne représentent plus des mots entiers ou idées, mais les sons qui servent à composer ces mots ou (phonèmes). [...]

De multiples historiens présentent les Phéniciens comme les inventeurs de l'écriture phonétique et comme les précurseurs des alphabets actuels (exceptant ceux d'Extrême-Orient). Mais il est clair que cet événement ne peut être considéré comme unique et isolé : diverses influences culturelles ont contribué à ce développement. L'écriture phénicienne comporte 22 signes et se présente surtout sous la forme d'inscriptions lapidaires (portant des signes séparés, non liés). Elle n'est pas seulement à l'origine des écritures sémitiques, mais également de l'écriture grecque, d'où sortit l'écriture latine. Dans une phase ultérieure, l'écriture araméenne commence à être liée, créant ainsi des intervalles entre les mots. De cette écriture sont nés, entre autres, l'hébreu ancien, l'écriture syriaque et l'arabe archaïque.

Il est intéressant de constater que le nom et la valeur phonétique des signes phéniciens se sont conservés à travers le développement de l'écriture dans différentes langues :

	phénicien	arabe	hébreu	grec
a	alef	alif	aleph	alpha
b	bet	bā'	beth	beta
d	delt	dā'l	daleth	delta
l	lamd	lām	lamed	lambda
m	mem	mīm	mem	mu
s	shin	sīn	samekh	sigma
w	wau	wāw	waw	
z	zaï	zāy	zaïn	zeta

R. Hamm, *Pour une typographie arabe*, éd. Sindbad, 1975.

Je voyage bien peu

Je voyage bien peu. J'ai vu Londres, Venise,
Bruxelles, Rome, Alger,
De musée en église
S'épuisant mon désir d'encore voyager.

Londres, coeur de charbon, pavot de brique rose,
Où l'on marche endormi.
Venise, triste à cause
Que son vieux corps d'amour n'est ville qu'à demi.

Bruxelles, dont la place est un riche théâtre.
Rome, à l'oeil inhumain
Des moulages de plâtre
Alger qui sent la chèvre et la fleur de jasmin.

Je n'étais pas heureux dans ces villes que j'aime ;
Mon coeur y souffrait nu.
A Paris c'est de même.
Je me sens mal partout, sauf en tes bras tenu.

J. Cocteau, *Plain-Chant*, éd. Stock 1923.

A la claire fontaine

Nous ne craignons pas qu'on rencontre nos femmes, ni qu'on les trouve saines, vigoureuses ou belles. Mais les écarts, nous les détestons, car tout est mesuré chez nous.

Un jeune homme bien éduqué n'ira pas se poster à proximité des femmes, ni flâner sur leur passage. Une jeune fille bien élevée passe son chemin sans se retourner et on la voit rarement seule. Si parfois s'échangent des regards qui vont droit au coeur, il faut s'en contenter en secret, attendre patiemment qu'un jour se renouvelle l'occasion de se regarder encore ; un penchant discret peut naître, un choix se fixer. Puis les parents prennent la chose en main et quelquefois ils s'entendent. Oui, cela peut arriver.[...]

- Ma fille, choisis tes compagnes, conseille la maman avisée. Sois polie avec les grandes, ne cherche pas à prendre le tour d'une autre. Ton père n'a jamais payé d'amende pour une dispute à la fontaine.

- Celle-là, ma fille, quand elle t'appellera, tu répondras que les jarres sont pleines. Je ne veux pas qu'on vous rencontre de compagnie.

- L'autre jour, ma fille, vous plaisantiez et riez fort tout près de la djemaâ. Ouardia a glissé pour avoir voulu hâter le pas.

- Oui mère. Il n'y avait que deux jeunes gens sur les dalles. Ils ont détourné la tête.

- Ils sont bien élevés, ma fille. Mais il vaut mieux garder son naturel, un air sérieux et modeste. Ne pas tomber, c'est préférable.

M. Feraoun, *Jours de Kabylie*, éd. ENAG, 1992.

Séquence 2

Demain, dès l'aube ...

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.
J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.

Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées,
Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,
Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,
Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.

Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,
Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur*,
Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
Un bouquet de houx vert et de bruyère* en fleur.

V. Hugo, *Les contemplations*, IV, 14.

* Harfleur : ville française près du Havre.

* bruyère : plante vivace à fleurs violettes ou roses.

Résumé :

La présente recherche entend amorcer une nouvelle appréhension du texte littéraire par la prise en compte de ses éléments culturels, chose qui ne semble pas figurer parmi les pratiques pédagogiques au lycée en contexte algérien. L'analyse des textes littéraires du manuel de français de la 1^{ère} AS, nous a permis de dégager la culture véhiculée : l'idéologie perçue est celle qui privilégie la culture algérienne et met en valeur les besoins socioéconomiques du pays. Aucun aspect socio-culturel en rapport avec la langue française n'a été évoqué.

Mots clés : textes littéraires, référent culturel, manuel scolaire, aspect socioculturel.

Abstract:

This research intends to initiate a new understanding of the literary text by highlighting its cultural elements, something that does not appear among the teaching practices in Algerian schools. The analysis of literary texts of the French textbook revealed that the ideology is basically Algerian culture. It also put emphasis on the socioeconomic needs of their country. No socio-cultural aspect related to the French language has been mentioned.

Keys-words: literary text, cultural reference, textbook socio-cultural aspect.