



## MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDE DE MASTER 2

Présenté en vue de l'obtention d'un Diplôme de Master Académique  
« Didactique des Langues Étrangères »

### THÈME

**L'inter culturalité dans les textes littéraires du  
manuel scolaire de la troisième année secondaire**

**Présenté Par Mademoiselle : Allag Asma**

**Soutenu le :**

**Devant le jury composé de :**

Présidente :

Examinatrice :

Rapporteur :

**Année universitaire 2016-2017**

## Table des Matières

Résumé en Arabe.....	
Résumé en Anglais.....	
Introduction générale .....	(01)
<b>Partie Théorique.....</b>	
<b><u>Chapitre I : le texte littéraire et le rapport langue/culture en classe de FLE.....</u></b>	
<b>I-1 L'enseignement du français et l'approche par compétence .....</b>	<b>(07)</b>
<b>I-2 Le texte littéraire en classe de FLE .....</b>	<b>(10)</b>
I-2-1 Les caractéristiques du texte littéraire .....	(11)
I-2-1-1 La notion de littérarité .....	(11)
I-2-1-2 La polysémie de la littérature .....	(12)
I-2-1-3 La Littérature : le vecteur culturel .....	(12)
I-2-1-4 Littérature et communication .....	(13)
<b>I-3 Le texte littéraire et la dimension culturelle .....</b>	<b>(14)</b>
<b>I-4 Le rapport langue/culture en classe de FLE .....</b>	<b>(15)</b>
<b>I-5 La culture .....</b>	<b>(16)</b>
<b>I-6 La culture et l'enseignement du FLE .....</b>	<b>(17)</b>
I-6-1 La culture comme savoir .....	(18)
I-6-2 la culture comme savoir-être .....	(19)
I-6-3 la culture comme savoir-faire .....	(23)
<b>I-7 le texte littéraire et l'interculturel .....</b>	<b>(23)</b>
I-7-1 le concept d'interculturel .....	(23)
I-7-2 de l'interculturel .....	(25)
<b>I-8 texte littéraire et questionnement identitaire .....</b>	<b>(26)</b>
<b>I-9 le rôle de l'école dans la formation interculturelle .....</b>	<b>(28)</b>
<b>I-10 l'enseignant comme vecteur interculturel .....</b>	<b>(29)</b>
<b>Partie Méthodologique.....</b>	
<b><u>Chapitre I : le manuel scolaire et l'enseignement culturel d'une langue étrangère.....</u></b>	
<b>II-1 Le manuel scolaire .....</b>	<b>(35)</b>
<b>II-2 Les fonctions pédagogiques d'un manuel scolaire .....</b>	<b>(38)</b>
II-2-1 La fonction de transmission des connaissances .....	(38)
II-2-2 La fonction de développement de capacités de compétences communicatives .....	(38)
II-2-3 La fonction de référence .....	(39)
II-2-4 La fonction d'éducation sociale, d'ouverture et d'épanouissement culturel. ....	(39)
<b>II-3 Le rôle médiateur de l'enseignant entre le manuel et l'apprenant.....</b>	<b>(41)</b>
<b>II-4 Lecture du contenu du manuel .....</b>	<b>(43)</b>
II-4-1 L'aspect matériel .....	(43)
II-4-2 La structure .....	(44)
II-4-3 L'illustration .....	(48)
II-4-4 Auteurs des textes.....	(48)
II-4-5 Analyse des textes .....	(49)
II-4-6 Evaluation du manuel .....	(63)
<b>II-5 Attitudes des praticiens .....</b>	<b>(64)</b>
II-5-1 Présentation du questionnaire.....	(64)
II-5-2 Analyse des résultats.....	(65)
II-5-3 synthèse .....	(70)
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>(74)</b>
<b>Références Bibliographiques.....</b>	
<b>Annexe.....</b>	



## Remerciement

Je tiens d'abord à remercier mon directeur de recherche, la professeure Mme Bouacha Saida . Merci de m'avoir écouté, encouragé dans les moments de difficultés et de remise en cause, d'avoir été présente et toujours à mes côtés.

Mes remerciements vont aussi à Madame la présidente du jury et Madame l'examinatrice qui ont accepté d'examiner et d'évaluer ce modeste travail.

Je remercie aussi les responsables de l'établissement de lycée Ayadi Ali -Bouteldja- qui m'ont offert la possibilité d'accéder à la recherche scientifique, et m'ont facilité la réalisation de mon entretien, sans oublier de remercier tous les enseignantes qui ont participé à mon entretien pour leurs disponibilité et leur encouragement



**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.

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

## **Introduction Générale**

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 de 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 de 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. 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 ciblent, 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 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 deuxième année secondaire.

Pourquoi le manuel de deuxième année secondaire édition 2009/2010 ?

Il s'agit d'un ouvrage nouveau, résultat de la réforme dernière. L'élaboration de ce support s'inscrit dans une innovation pédagogique. Il est important d'analyser et d'examiner les modifications qui apparaissent, et de voir si ce support s'inscrit dans une méthodologie récente, étant donné que le manuel est très important dans l'enseignement des langues, il est important de savoir s'il prend en compte la dimension culturelle. Et surtout si cet ouvrage conduit l'apprenant aussi à une compétence à la fois linguistique et culturelle. L'avènement de ce nouveau manuel fait en principe preuve d'une perspective dynamique, mettant à l'écart une pédagogie révolue et désuète. De plus, l'apprenant lycéen est entre 18 et 19 ans, il a donc presque 10 ans de contact avec la langue française; il est familiarisé avec cette langue, capable d'être un usager autonome, et capable de maîtriser (théoriquement) les faits culturels.

Le manuel de 3 AS est accompagné d'un guide pour les enseignants, mais cet ouvrage n'apporte pas une prise en charge complète de la classe et ne donne pas des éléments d'éclaircissement concernant les contenus proposés et les intentions des auteurs du manuel scolaire, il s'agit juste de corrections proposées. Les exercices proposés dans le manuel (vocabulaire, conjugaison, grammaire) visent « seulement » la compétence linguistique.

Concernant la compétence culturelle, aucune indication n'est proposée, donc la prise en charge de la dimension culturelle est constituée comme arrière-plan.

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, peut 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. Le choix que nous portons sur l'étude de la compétence culturelle en deuxième année secondaire se justifie par le fait que celle-ci est une année charnière. Elle a pour but de *finaliser les apprentissages du cycle et de préparer l'apprenant à l'examen de baccalauréat.* (Direction de l'enseignement secondaire, Commission Nationale des programmes, Programme (troisième année secondaire), p 03.

Ainsi, nous avons choisi de travailler sur ce thème car actuellement et avec l'évolution galopante de la mondialisation, il est important pour les apprenants algériens de voir dans la langue française et dans les autres langues étrangères un moyen d'ouverture sur le monde, une fenêtre ouverte sur les autres sociétés et les autres cultures.

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 3AS.

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 3AS.

Le présent travail est réparti en deux chapitres, le premier chapitre est théorique, le second chapitre est pratique.

Dans le premier volet de ce premier chapitre, 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 volet, nous parlerons du texte littéraire comme vecteur interculturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE sans manquer d'abord tout ce qui se rattacherait à une telle approche interculturelle.

Le deuxième 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 deuxième 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 système éducatif. Dans le deuxième volet, nous ferons une lecture de la façon dont est présenté le manuel et de son contenu. Le troisième point sera réservé à l'analyse du questionnaire réalisé à l'intention des enseignants ainsi qu'à l'analyse des révélations d'enseignants concernant l'approche du texte littéraire, et on termine par la conclusion.

# **Partie Théorique**

**Chapitre I**  
**le texte littéraire et le rapport langue/culture**  
**en classe de FLE**

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 permettra 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 étudiera 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 mais on 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 rée 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 redécouvrir une langue et la culture qu'elle véhicule.

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

- **Compétence1**

- **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.

- **Compétence 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.

- **Compétence 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 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 de 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 du 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-A La notion de « littérarité »**

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 qui s'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 XVIIIe 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 « littérarité » 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-B 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-C 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 la culture 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-D 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 et quand il aura fait effet sur lui. N'est-ce le propre de la communication humaine ? Au 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 tant 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 relèvent 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 recourent, 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 de s'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

inespérables 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 accompagne 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 « *oeuvres 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 puis qu'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 au départ moins 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 Besse ou « 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'amusent, 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] permettra 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, p102).

Cette culture serait constituée donc, selon J.-F. Lebranchu des « *savoir-faire Autonomisant dont on a besoin pour s'intégrer à un groupe* » (Lebranchu 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).

Dans ce sens, Manal Assaad explique que « *n'étant pas décrite, mais vécue, la culture partagée n'est pas enseignée. Elle s'inscrit jour après jour, dans la façon de se comporter, de voir et de sentir le monde.* » (Assaad M., 2005, pp.275-276.). D'autant plus qu' « [...] elle se transmet et évolue de génération en génération au sein de la société qui se reconnaît ou est reconnue par elle. » (Besse H., 1991, p.42.). C'est sans doute dans l'interaction avec l'Autre que cette culture prend essentiellement sens et au niveau de la relation avec lui qu'elle ait de la valeur. Robert Galisson constate que ce qui manque le plus aux étrangers désireux de communiquer, c'est la « culture partagée » des natifs. Dans le même sens, Henri Boyer confirme que :

« [...] ce qui fait qu'un étranger ayant appris de manière tout à fait satisfaisante la langue et la civilisation françaises sur les bancs de son collègue, à l'Université ou ailleurs, peut être exclu d'une conversation entre Français, se trouver en difficulté devant tel titre de journal ou tel message publicitaire et ne pas comprendre des propos apparemment intelligibles tenus dans telle émission de télévision, ce n'est pas forcément une maîtrise sémio linguistique déficiente de l'écrit ou de l'oral. Certes, il s'agit là d'un handicap non négligeable qui ne peut que contribuer à exclure notre Etranger de la communication en français. [...] l'accès au sens peut

*tout de même lui échapper. [...] Parce qu'il n'a peut-être pas la maîtrise suffisante des implicites [...] » (Boyer H, 1998, p.37.).*

Propres à la culture française, et précisément de représentations culturelles collectives partagées par la communauté en question.

De ce fait, une approche anthropologique exposant les coutumes et les rituels qui ponctuent le calendrier, l'organisation de la vie quotidienne, les relations familiales, etc. permet de mieux rendre compte de la richesse, de la diversité et surtout du fonctionnement d'une société. Mais, elle offre aux apprenants très peu de moyens pour comprendre la culture étrangère et pour agir dedans. Puisque, la description d'une culture étrangère n'apporte aucune aide à sa compréhension si l'apprenant ignore la signification qu'elle a aux yeux de ceux qui la vivent.

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 situation 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, inhabilitant 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 courant, 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. » (Galison 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 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 a dite nécessaires 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 de 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 desreprésentations symboliques, des modes de vie auxquels se réfèrent les autres (individus, groupes, sociétés), dans leurs relation avec autrui et dans leur appréhension du monde ; reconnaissance des interactions et interrelations qui interviennent entre multiples registres d'une culture etentre 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 civilisationnelle, il est fort possible que les voies les plus proches par lesquelles procèdent 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 autre manuel 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 3as 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 « *La littérature, en tant qu'art conçu dans un langage fondé sur le langage ordinaire, a toujours donné l'illusion à ses lecteurs, a fortiori, à ses spectateurs de faire référence à leur espace de vie de manière plus ou moins transparente. Ce que l'on appellera plus tard « l'effet du réel » lui valait toutes sortes de médiations bien avant l'apparition du « réalisme ».* Ses premiers théoriciens, grecs, en ont fait le point central de leur réflexion. Ils contribuent tous à une vaste « théorie du reflet » qui s'est poursuivie jusqu'à nos jours et qui pose que l'œuvre littéraire représente, d'une façon plus ou moins directe (spéculaire) ou médiatisée, le monde réel ». (Porcher, L, 1995,p.53.)

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 présentation 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 mentalité 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 différent 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 culturel 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 va choisir 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'il s'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 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.

# Partie Méthodologique

# **Chapitre I**

## **Le manuel scolaire et l'enseignement culturel d'une langue étrangère**

Dans ce chapitre nous proposons une approche descriptive analytique du manuel de français de 3eme AS dans une perspective interculturelle, pour rendre compte du

passage culturel (culture source et culture étrangère) de l'enseignement des langues étrangères vers l'ouverture sur l'autre.

Notre analyse va prendre en compte les aspects culturels et interculturels proposés. Nous essayerons de trouver dans le manuel de 3eme AS des références culturelles 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 3eme 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.

Une telle démarche nous incite aussi, à approcher la réalité de classe de FLE au moyen d'un questionnaire dans le but d'explorer les représentations des enseignants

concernant la langue et la culture française, ainsi que le contenu du manuel (les textes littéraires en plus particulier)

### **I-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 forment 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.

En didactique de langues, le manuel a toujours suscité des polémiques et il est constamment objet de controverse. M. Verdelhan- Bourgade le perçoit comme un outil qui a ses qualités et ses défauts. Il représente ainsi un

*« objet de détestation pour les uns, accusé à la fois de provoquer sclérose de l'enseignement et scoliose de l'écologiste, objet-culte pour d'autres qui en magnifient les vertus informatives et éducatives, il cristallise beaucoup de contradictions des discours sur l'école, accuse le contre-coup de toutes les évolutions pédagogiques et se trouve de plus en plus actuellement affligé d'une image de ringardise face à l'ordinateur paré des vertus de la modernité. »* (Verdelhan- Bourgade, 2002, p.7).

En d'autres termes, le manuel est une arme à double tranchant. Il possède différentes fonctions et occupe une situation à la fois privilégiée et complexe. Ph. Blanchet énumère ses grandes qualités. celles, notamment, de fournir à l'enseignant et à l'apprenant un « [...] référent com 31 », un outil, mais aussi une méthode et

*une logistique pédagogiques clé-en-main.*». BLANCHET. Ph., Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère, Louvain-la-Neuve, Peeters, 1998, p.192.

Le manuel constitue donc un outil important de la vie scolaire dans les classes de français. Il rassure l'apprenant et conforte l'enseignant dans ses démarches en lui proposant une structure apparente et une programmation claire, car comme l'explique F. Debyser : « à l'origine, ont eu surtout pour fonction de faciliter la tâche des professeurs en leur fournissant un matériel de travail sous forme de textes ou d'exercices, et de rapprocher la langue étrangère des élèves.[...] mais également un chemin tracé, facilité, progressif. »(DEBYSER.F., 1973, p.66.)

Ainsi, pour les enseignants, les manuels fournissent, en quelque sorte, un ensemble pédagogique comprenant les objectifs, les contenus, les démarches pédagogiques et les activités des apprenants. Ce qui permet à l'enseignant de savoir d'où il part et où il va, en suivant l'itinéraire déjà tracé afin d'atteindre les objectifs visés. Mais il faut tenir compte de la complexité du manuel scolaire en tant qu'objet culturel comme le dit Nicole Lucas : « le manuel scolaire est multipolaire : il est le point de convergence de la recherche, de la communication, de la découverte, de la pédagogie, de l'institution et des spécialistes. »(Ibid. p66)

On peut dire donc que la définition d'un manuel (de langue) dépend de la finalité que les concepteurs lui ont arrêtée fonction de sa destination première et de son type de public. F. Ri chateau le considère comme « [étant] un matériel structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concertée. »(F.RICHAUDEAU, 2005, p.291 »).

La présente définition met l'accent sur le caractère instrumental du manuel, à son organisation et à sa hiérarchisation internes ainsi qu'à sa vocation première à savoir l'éducation et la formation répondant à un cursus spécifique avec l'idée fondamentale que « la compétence économique et sociale est une des dimensions du savoir qu'il faut posséder dorénavant pour vivre lucidement dans notre société. »(F.MARIET, 1978, p.10.)

Ainsi, le manuel scolaire demeure institutionnelles loin d'être unanimes

auxiliaire dont les définitions de la complexité de l'objet. Pour Le

Robert du XXI<sup>ème</sup> siècle, le manuel est un « *ouvrage didactique présentant, sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique, et spécialement des connaissances exigées par les programmes scolaires.* » (Le Robert du XXI<sup>ème</sup> siècle, p.295).

Pendant que le Dictionnaire de pédagogie Larousse-Bordas 1996 stipule que « *le manuel est un livre un peu particulier, (...) destiné à être toujours « en main » comme son nom l'indique et contient, sur une matière donnée, l'essentiel de ce qu'il faut savoir, présenté de façon aussi accessible que possible.* » (Cité par A.DAKHIA, p.295.)

L'ambiguïté des termes est exigée par la prudence nécessaire en la matière dans la mesure où les responsabilités diverses qui incombent au projet officiel revendiqué par le pouvoir en place : « *le manuel reflète toujours une époque et des choix pédagogiques. Inscrit dans son temps, il en véhicule les valeurs.* » (Le manuel scolaire. p.295.) Le manuel en tant que document de travail et outil de formation est important aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant qui ne peut s'en passer. Ainsi parlant du manuel et de son importance pour l'utilisateur, X. Roegier s'écrit : « *Un manuel scolaire peut remplir différentes fonctions. Celles-ci varieront selon l'utilisateur concerné, la discipline et le contexte dans lequel on élabore le manuel.* » (ROEGIERS X., 1993, p.64).

Le manuel scolaire est un support essentiel pour les activités d'enseignement apprentissage en Algérie, comme dans la plupart des pays du monde, et ce pour plusieurs raisons. Le manuel scolaire se présente de prime abord comme une banque de données pour les enseignants et pour les élèves qui vivent dans un environnement où la langue française n'est pas couramment utilisée même si elle circule dans certains écrits ou domaines. Mais s'il nous arrive d'entendre parler français dans certaines rues, villes et régions d'Algérie.

## **I-2 Les fonctions pédagogiques d'un manuel scolaire**

Et pour reprendre 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 :

### **II-2-1 La fonction de transmission des connaissances**

Qu'il considère comme la fonction la plus classique mais surtout la plus critiquée, car certes le livre scolaire transmet la terminologie, les règles, les formules, donc des connaissances ou savoir cognitif, ce qui fait allusion à la répétition et à la mémorisation, mais il n'empêche qu'un savoir-faire lui est inhérent. L'élève doit pouvoir les utiliser en contexte scolaire pour parler ou écrire à ses camarades, à son enseignant ou ailleurs. Donc le manuel ne dispose pas exclusivement de ce « savoir-redire » mais se compose aussi d'un « savoir-faire cognitif ».

### **II-2-2 La fonction de développement de capacités de compétences communicatives**

Car il permet d'acquérir des méthodes, des comportements, des savoir-être, et donc un savoir-devenir, pour compléter la vision de Rogier surtout en situation d'apprentissage d'une langue étrangère (lire, réfléchir, se documenter, organiser ses idées...). A ce propos, reprenons les définitions qu'il donne des notions de compétences et de capacités. Pour ce qui est de la capacité, il écrit (ibid. p.66) : « *une capacité est l'actualisation d'un savoir-faire ou d'un savoir-être qui permet la réalisation de performances* ». Passant à la définition du concept de compétence. Il la perçoit ainsi : « *une compétence est un ensemble intégré de capacités qui permet de manière spontanée d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment.* ». (ibid. p.66)

A noter que pour exercer une compétence, qu'elle soit d'ordre communicatif ou linguistique, il faudrait mettre en œuvre plusieurs capacités. Le manuel remplit aussi la fonction de structuration de ce savoir à travers les progressions choisies, l'organisation en contenus, comme il répond aussi à la fonction d'intégration des savoirs.

Un autre rôle qu'il ne faut pas occulter concerne la fonction de consolidation des acquis antérieurs : en réalité elle existe depuis toujours dans les manuels scolaires et se manifeste à travers les différents exercices et questions, servant de moyen d'acquisition et d'installation permanente, pour leur permettre de s'en servir si la situation réclame le savoir, savant et/ou savoir-faire ciblés.

### **I-2-3 La fonction de référence**

En effet, le manuel peut être considéré comme une banque de données à laquelle l'élève peut à tout moment faire appel pour chercher une information, qu'elle soit d'ordre référentiel ou orthographique, sur le plan du discours et des techniques

d'écriture : il devient ainsi « un cadre de référence » qui permet à l'élève de s'auto construire par l'apport de « repères stables et bien ancrés » pour reprendre les propres termes de X.Roegiers.

#### **I-2-4 La fonction d'éducation sociale, d'ouverture et d'épanouissement culturel**

Il s'agit de ce qui a trait au comportement qui permet de développer un « savoir être » sur le plan culturel, national, familial et personnel par un apport référentiel et des savoir-faire dans un processus d'intégration.

Cela est possible par les textes qui parlent de la relation entre les hommes, qui touche à ce qui fait l'être humain, les valeurs socioculturelles, les actions qui agrandissent l'homme car elles rentrent dans la construction de la civilisation quelle qu'elle soit.

Les textes qui touchent la fibre sensible de l'être humain, qui parlent à son cœur, réveillent ses émotions et cultivent chez lui l'imaginaire, le rêve et l'action positive. Ces textes qui lui donnent envie de lire car il y cherchera « du plaisir, du savoir, et pourquoi pas de la sagesse, pour reprendre G. Duhamel parlant du livre.

En effet, la spécificité de cet outil réside dans la manière dont ses utilisateurs s'en servent. Mais, les manuels n'ont pas que des atouts, ils ont également des défauts. Selon Ph. Blanchet : « ils empêchent de travailler. Ils font des enseignants et souvent des apprenants aussi, de simples exécutants, répétiteurs dépendant d'un outil, et non concepteurs d'un enseignement ou d'un apprentissage appropriés.». (BLANCHET. 1998, p.192.) La critique de l'usage du manuel n'est pas en effet une nouveauté. Le manuel fait l'objet de multiples controverses à propos de son contenu, sa forme voire son poids. Il est accusé d'offrir à ses utilisateurs des recettes pédagogiques, des « prêts-à-porter », selon l'expression de Ph. Blanchet. Quel que soit le degré de sophistication du manuel, il enferme l'enseignant dans un déroulement linéaire et monotone. C'est pourquoi il a provoqué/ provoque des mises en garde quant à son usage exclusif par les enseignants. Cette mise en garde est d'autant plus importante que les enseignants appliquent le manuel à la lettre et dans l'ordre, sans modifier ni introduire d'autres activités au travail proposé.

Il faut bien souligner qu'il n'existe pas une seule façon d'utiliser le manuel de langues. Henri Besse explique que 35 ... is dépendent :« [...] de la conception

*que maîtres et étudiants se font, consciemment ou non, d'une langue, [...], de leur tempérament et personnalité, des interrelations qui s'instaurent entre eux, de l'institution dans laquelle ils travaillent, de leurs besoins et désirs, de l'image qu'ils se font d'eux-mêmes, des autres et du monde.» (BESSE.H., 1985, p.15.).*

En effet, le manuel n'est qu'un outil mis à la disposition de l'enseignant et des enseignés. Sa place change en fonction de méthodes, des pratiques adoptées et des objectifs d'enseignement. Comme pour tout outil, son efficacité relative dépend autant de la manière dont on l'utilise que de ses particularités.

Les manuels deviennent alors, un outil au service de l'enseignant et non pas l'inverse, de plus un outil imprimé par la « marque personnelle » de chaque enseignant parce que, comme le dit Ph. Blanchet, « enseigner, c'est choisir, c'est sélectionner, c'est trier. ».(BLANCHET. 1998, p.193). Sans être de simples utilisateurs, les enseignants devraient adopter un regard critique sur le matériel en mains, en vérifiant sa pertinence et en évaluant son adaptation aux différents enjeux contextuels.

### **I-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 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. Or, le manuel est un outil de médiation interculturelle important dans les mains des enseignants qui peuvent remplir le rôle de médiateur interculturel à l'aide du manuel. Zárate a travaillé sur la médiation interculturelle en didactique des langues, et définit le rôle de l'enseignant en tant que médiateur : « *Le rôle de l'enseignant en tant que médiateur et facilitateur est fondamental. En prenant en compte la dimension culturelle de la langue, l'enseignant de langue doit être capable de développer auprès de ses étudiants la prise de conscience des schèmes culturels et de les préparer à les assumer lors des rencontres interculturelles.* » (ZARATE, G., Médiation, 2003, p.229).

Ce rôle de médiateur suppose que l'enseignant a déjà développé cette prise de conscience, qui relève d'une opération de distanciation par l'enseignant.

« *Une compétence de médiation interculturelle nécessite en effet une triple opération de distanciation, par rapport à sa propre langue et culture, par rapport à la langue et culture de l'autre, par rapport à une situation de conflit. Ce travail de mise à distance est une démarche dynamique qui consiste à prendre conscience des émotions éprouvées et des représentations profondes qui les provoquent [...]. L'opération de distanciation consiste à se rendre compte combien les normes et représentations culturelles sont intériorisées et fonctionnent à l'insu de l'individu, c'est-à-dire lui paraissent évidentes et naturelles, alors qu'elles sont relatives et culturelles.* » (ZARATE, G. & GOHARDRADENKOVIC e.a. (2005).

Cette distanciation implique d'après Lévy & Zárate tous les e

voir-être et un savoir-faire qui concerne les langues étrangères :

*«La capacité affective à abandonner des attitudes et des perceptions ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité et l'aptitude à maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère. Ce savoir-être concerne a fortiori tout enseignant en relation avec l'étranger. Dans cette perspective, le recours aux outils didactiques – dictionnaires, traductions, manuels scolaires, documents authentiques – se fait sur la base d'un savoir-faire, maîtrisé par l'enseignant, à développer chez l'élève, savoir-faire propre aux situations de contacts bi- ou pluriculturels qui ne se réduit pas au seul emploi d'outils spécialisés.»*(ZARATE, G. e.a. (2003), p187).

Nous savons que ces apprenants ont des représentations, des connaissances et des images stéréotypées de l'autre culture. Lors de l'apprentissage, ils sont confrontés à des représentations des réalités culturelles de l'altérité véhiculées dans les manuels à l'aide d'énoncés généralistes ou à l'aide d'images stéréotypées. Le rôle de l'enseignant est d'aider les apprenants à mieux comprendre et à déconstruire ces 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.

#### **I-4 Lecture du contenu du manuel**

Afin de mettre en relief les indices culturels dans le manuel de (3 AS), nous procédons à la présentation du manuel suivant la grille antérieurement définie.

##### **I-4-1 L'Aspects matériel**

Selon F. RICHIDEAU, un manuel est « *un matériel structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concertée.* ». (RICHAUDEAU François, 1979.p51). Cette définition proposée par l'auteur présente l'intérêt et la nécessité de mettre en lumière sa 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. D'ailleurs il est défini comme « (...) *un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté.* » (Ibid, p.51).

Le manuel scolaire de FLE de la troisième année secondaire est destiné à des apprenants ayant 18 ou 19 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 « 3 » Troisième Année Secondaire écrit en noir, blanc et orange. Toute la page de couverture est en bleu qui symbolise la sérénité, la tranquillité, le savoir et la paix. La page de couverture donne une première impression sur le contenu du manuel par la présence de quelques expressions telles que : Amnesty International, Quelque part partout, Solidarité. 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 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 (240DA) et l'Office National des Publications.

#### **I-4-2 La structure**

Le contenu du manuel doit être structuré selon une organisation présentant une « progression systématique » pour reprendre la terminologie de RICHAUDEAU (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 238 pages qui se répartissent comme suit: un sommaire, un avant-propos intitulé « aux utilisateurs » et

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 troisième année secondaire, le programme de français est réparti en quatre projets. La visée scientifique est programmée en premier projet, exposé pour manifester son esprit critique, ce projet comporte trois séquences s'intéressant à un fait Historique. Ce qui attire l'attention c'est le choix des thèmes de ces séquences, le fait historique dominant est l'histoire de l'Algérie avec la colonisation française, nous proposons les titres suivants : Histoire de la guerre d'Algérie, Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes, La société européenne d'Algérie, Histoire du 8 mai 1945, Le 1er Novembre 1954 à Khenchela, Femmes algériennes dans les camps, Une guerre sans merci, L'espoir des peuples colonisés, les Algériens et la guerre. Les deux projets suivants sont à visée argumentative, le premier intitulé : organiser un débat puis en faire un compte-rendu, et le troisième intitulé : lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire. Le dernier projet a pour thème : rédiger un nouveau fantastique. Les activités proposées dans ce projet visent à renforcer les compétences déjà mises en place pendant les années précédentes.

Le dernier projet désigne donc, comme objet, « la nouvelle fantastique » dont l'intention communicative est « Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur ». Pour atteindre cet objectif, le projet s'organise en trois séquences : « Introduire le fantastique dans un cadre réaliste »,

« Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique », « Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique ». 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 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 modeste lecture du manuel scolaire que nous avons faite nous a permis de noter un important décalage entre les objectifs visés par l'institution et les contenus proposés. Les objectifs annonçant l'ouverture sur d'autres cultures et sociétés ne sont que très partiellement atteints, le discours scolaire est marqué essentiellement par une idéologie qui privilégie les besoins socioculturels et socioéconomiques du pays. Ce dernier se trouve oscillant entre d'une part la volonté de préserver la langue arabe porteuse d'une culture arabo-musulmane, d'une identité nationale empreinte de religiosité, et, d'une autre part, la nécessité d'une valorisation des langues étrangères.

La formation à l'interculturel que se donne à lire l'objectif de l'enseignement des langues en Algérie est utopique si l'on se réfère à la réalité du terrain qui révèle une marginalisation de la culture de l'Autre. De ce fait, nous pensons qu'une vraie réforme s'impose. Le manuel vise donc, la maîtrise d'un certain contenu notionnel qui doit être mis en œuvre afin d'atteindre les objectifs généraux annoncés dans le programme et déclarés par les concepteurs du manuel comme suit : « *Votre manuel répond au nouveau programme de français par la prise en compte des principes méthodologiques, pédagogiques et des contenus. Il vous propose une articulation cohérente les différents domaines de la communication (par l'écrit, par l'oral, par l'image).* » (DJILALI Kaltoum, BOULTIF Amal, LEFSIH Allel, 2005-2006).

A cet égard, le manuel offre le choix, pour le professeur, d'être utilisé en toute autonomie et avec adaptation en fonction du contexte (niveau, besoin, motivations), mais aussi son contenu vise l'installation des compétences disciplinaires finalisées.

#### **I-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 3ème AS, un livre très bien travaillé en matière de couleurs et d'illustrations. Nous jouons sur le facteur de séduction, l'apprenant, en 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 et le noir, qui peint les pages augmentant le dégoût, ce nouveau manuel est très bien organisé et illustré. *«Toutes ces évolutions s'accompagnent de modifications importantes dans la présentation des manuels. Plus colorés, largement illustrés (nous sommes dans une civilisation de l'image et le manuel doit en tenir compte), construits de façon moins linéaire... [Les manuels] se veulent à la fois structurés, clairs et attrayants.»*(Le manuel scolaire. Son évolution <http://www.savoirlivre.com / manuel>. Le 28/03/2015 à 08 :45 ».

#### **I-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 moeurs et les coutumes de l'époque et de la société d'origine. Elle est un témoin du contexte socioculturel des peuples. La lecture des textes donnera aussi l'occasion pour mettre en évidence le travail sur la langue mené par l'auteur. Parmi les grands écrivains cités dans le manuel, nous pouvons citer par exemple : V.HUGO, VOLTAIRE, G.DE MAUPASSANT, T.GAUTIER, J.J. ROUSSEAU, PAUL VALERY, Boris Vian, etc.

Les écrivains algériens d'expression française occupent, eux aussi, une place non négligeable, on peut citer comme exemples M. DIB, KATEB YACINE,

M.KADDACHE, etc. Le manuel scolaire contient aussi des textes d'écrivains francophones, tel que TAHER BEN JELLOUN. Pour ce qui est des écrivains autres que les français ou les algériens, nous pouvons dire qu'ils sont aussi représentés par plusieurs textes dans le manuel : Edgar POE, Dino BUZZATI, etc.

Le choix d'inclure des textes de la littérature et des auteurs français dans un manuel laisse supposer que celui-ci est conçu dans l'intention de donner des savoirs culturels 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.

#### **I-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 :Delphine pour mémoire de Didier DAENINCKX page 27.
- Projet I:Exposer des faits et manifester son esprit critique.
- Séquence 02:Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire.

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

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

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

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

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

-Texte : comment reconnaître le racisme ? Page 86.

-Projet : dialoguer pour confronter des points de vue.

-AUTEUR : Tahar Benjelloun.

Le texte de Tahar Benjelloun, extrait de son livre (le racisme expliqué à ma fille) s'insère dans la séquence 1 (s'inscrire dans un débat) ici l'apprenant lecteur est invité à la connaissance d'un grave problème qui est le racisme mais avant d'analyser le texte pour relever l'aspect culturel, il convient de donner un bref aperçu sur l'auteur Tahar Benjelloun est né à Fez, au Maroc, en 1944. Il fait ses études

supérieures(philosophie et psychiatrie) à Paris, où il présente une thèse de doctorat en psychiatrie sociale, dont il tire en 1977 l'essai *La plus haute des solitudes*, consacré à la condition et à la souffrance des travailleurs immigrés. La culture, écrite et orale, et la spiritualité arabe dont il est nourri, imprègnent la langue française qu'il a choisie, et donnent à son œuvre poétique et romanesque un rythme, une profondeur et un souffle tout à fait nouveaux dans le panorama littéraire.

L'auteur insiste beaucoup sur le fait que le racisme est un phénomène qui concerne tout le monde : il présente aussi bien les petits aspects quotidiens, qui se vérifient dans la classe de sa fille que les grands faits historiques du racisme. Tahar Benjelloun est convaincu que pour réprimer le racisme on doit enseigner aux enfants à respecter les autres et à ne pas avoir de sentiments de peur, d'ignorance, de bêtise et de mauvaise foi envers les personnes qui ont des caractéristiques différentes des nôtres. L'auteur souligne qu'on doit connaître l'histoire et les erreurs du passé pour ne les répéter pas dans le futur.

Les deux uniques personnages de texte sont l'auteur et sa fille; en effet le livre est la version du dialogue entre ces deux personnes. La fille est l'image de la naïveté des enfants, qui sont très curieux de connaître. C'est-à-dire qui veulent devenir grands. L'auteur cherche à éduquer sa fille aux sentiments de respect et de solidarité, en utilisant jamais des mots très forts, il s'exprime ainsi parce qu'il croit qu'éliminer le racisme est d'une énorme importance pour arriver à la paix dans le monde.

Les thèmes principaux du texte sont :

- **Chapitre La race** : Le mot "race" selon Tahar Benjelloun ne doit pas être utilisé pour dire qu'il y a une diversité humaine, parce qu'on ne doit pas créer de division entre les hommes seulement parce qu'il y a des différences physiques. En parlant des « races » on forme une échelle hiérarchique, c'est-à-dire qu'on pense qu'il existe des hommes supérieurs et cette croyance est terriblement erronée.
- **Le préjugé** : L'auteur dit qu'on ne doit pas avoir des préjugés, c'est-à-dire des sentiments préétablis, parce qu'il faut connaître une personne avant de la juger.

Au contraire si on a des idées préconçues on risque de se tromper souvent et de mépriser une personne seulement parce qu'elle est différente par rapport à nous. Tahar Benjelloun affirme que par les préjugés et l'ignorance naît la peur envers les autres et parfois les guerres parce que le raciste se sent menacé et il attaque sans raison.

- **La différence** : Tahar Benjelloun est convaincu que la variété rend le monde plus beau. La diversité des traditions socioculturelles, des différentes façons de vivre et des coutumes des peuples enrichissent le monde, en permettant aux personnes de se confronter, de se comparer et d'assimiler dans une seule culture des traditions différentes. L'auteur parle aussi du clonage ; il dit que c'est un aspect très négatif, qui doit être extirpé.
- **L'ignorance** : «L'ignorance alimente la peur et on a peur de ce qu'on ne connaît pas »; cette phrase est très significative, car elle fait comprendre que sans la culture et sans l'éducation les hommes agissent comme les animaux; de la même façon, le raciste n'est pas capable de vivre en commun avec les autres hommes, car il est instinctif comme les bêtes. En effet pour l'auteur le mot «culture» est très important parce qu'il s'oppose à la «nature» ; de cette façon il souligne qu'il faut remplacer les comportements instinctifs, sans raisonnement et sans réflexion, avec un comportement réfléchi, qu'on acquiert avec l'éducation. Ainsi on apprend à vivre ensemble et on comprend surtout qu'il y a des autres peuples sur la terre aussi valables que nous et qu'il n'y a pas de « races supérieures » comme croient les racistes.
- **Le rejet** : Tahar Benjelloun explique à sa fille que le rejet est la méfiance naturelle que certaines personnes ont les unes pour les autres. Ces sentiments sont différents par la haine qui est plus profonde, enracinée dans l'âme.

Ce texte a été écrit pour faire connaître le grave problème du racisme aux enfants, pour les éduquer à ne pas se nourrir de sentiments racistes et pour attirer l'attention sur ce problème qui est toujours actuel. En effet Le Racisme expliqué à ma fille a été écrit en 1997 à la suite d'une grande protestation suscitée par la présentation d'un projet de loi, « La loi Debré ». En février 1997 sous la présidence de Chirac, Debré, Ministre de l'Intérieur, a proposé une nouvelle loi, par laquelle il entendait réglementer l'entrée et le séjour des étrangers en France. Cette loi, selon Debré ; servirait à lutter contre l'immigration clandestine, mais en réalité elle était particulièrement discriminatoire

envers les étrangers et beaucoup d'intellectuels, comme Tahar Benjelloun on pris position contre ces mesures.

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

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

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

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

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

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

-Texte :Le déserteur chanson de Boris Vian

-Projet 02 : Le débat d'idées

La chanson figure depuis quelques années dans le programme officiel du secondaire. Cette chanson, a durablement marqué l'histoire culturelle française, c'est une occasion pour les élèves de découvrir la diversité de la chanson et de réfléchir à ses fonctions, ainsi de réfléchir à la place de la chanson dans les manuels comme genre littéraire à part entière.

Ce poème dénonce l'horreur de la guerre qui massacre des hommes en pleine jeunesse, réalité universelle qui menace le monde entier. Que raconte l'auteur ? Quelle idée défend-t-il ?

Il s'agit d'une lettre ouverte adressée à « Monsieur le Président » par un homme qui a reçu un ordre de mobilisation « pour partir à la guerre ». L'homme y explique qu'il refuse de se soumettre à cet ordre, et justifie sa décision par les décès survenus dans sa famille proche à cause de la guerre, et par le fait qu'il ne veut pas tuer. Il révèle son intention de « déserteur » pour vivre de mendicité tout en incitant les passants à suivre son exemple : « N'allez pas à la guerre ».

Cette chanson exprime le refus de faire la guerre, quelles qu'en soient les raisons. C'est donc une chanson pacifiste et antimilitariste. C'est un texte argumentatif puisque l'intention de l'auteur est de convaincre les autres de penser et d'agir comme lui. C'est ce qu'on appelle une chanson engagée, c'est-à-dire une chanson qui défend une thèse, une chanson au service d'une cause. (L'une des caractéristiques du texte littéraire). Cette chanson a été censurée jusqu'en 1962 ; pourquoi selon vous en 1954, la France est en pleine guerre coloniale : la Guerre d'Indochine qui a débuté en 1946, juste après l'IIème Guerre mondiale ; de sorte que la France n'a guère cessé d'être en guerre depuis septembre 1939... Écrite au début de l'année 1954, la chanson de Boris Vian résume bien la lassitude générale et le sentiment partagé qu'il faut en finir définitivement avec la guerre. Mais la guerre à ses partisans, d'autant plus acharnés que d'énormes intérêts économiques et politiques sont en jeu. Plusieurs pistes de travail sont envisageables :

– travail sur le texte et le sens de ses variantes

– mise en rapport du texte et du contexte historique dans lequel la chanson est composée, produite, traduite.

Le texte est en lui-même très ambigu : (« que vous lirez peut-être / si vous avez le temps », « ce n'est pas pour vous fâcher ») et insolence assumée (« s'il faut donner son sang / Allez donner le vôtre »), entre résignation individuelle (« que je n'aurai pas d'armes / et qu'ils pourront tirer ») et appel à l'insoumission (« refusez d'obéir (...) / n'allez pas à la guerre »).

On pourra toutefois remarquer l'absence presque totale d'allusion politique dans le contexte de Guerre Froide, idéologiquement pourtant très clivant. Le 3eme paragraphe (« Je ne suis pas sur terre / Pour tuer des pauvres gens. ») pourrait à la limite être lu comme l'indice du poids de la conscience de classe dans la décision du déserteur. Cependant, celle-ci est avant tout individuelle, et semble davantage motivée par une lourde histoire familiale que par une conscience politique. D'ailleurs, les deux versions de la 4e strophe le montrent clairement : le choix final de Vian est beaucoup moins pacifiste et universaliste. Il n'accuse pas les guerres d'être des « bêtises », mais refuse d'y participer au nom de son histoire personnelle.

Ces remarques nous amènent à la mise en relation des paroles de la chanson avec le contexte historique de sa composition. De manière paradoxale, l'identité du déserteur demeure mystérieuse du début à la fin, alors même qu'il nous donne une série d'informations cruciales sur sa vie. Des élèves de 3as ayant étudié la France dans la première moitié du XXe siècle (Première et Seconde Guerre Mondiale notamment) pourront raccrocher les éléments biographiques du déserteur à l'histoire de France (dans quel conflit son père a-t-il pu mourir ? quand lui-même a-t-il déjà été fait prisonnier?)... et comprendre ainsi la rhétorique de Vian : personnage à la fois familier dans son expérience de l'histoire et anonyme quant à son identité propre, il est un Français banal, qui a subi dans sa chair les soubresauts de son siècle, et refuse simplement de souffrir davantage.

Mais pourquoi écrire au président en 1954 ? Il s'agit maintenant de mettre en rapport la chanson et son contexte immédiat de composition : guerre d'Indochine, hésitation du gouvernement à faire appel au contingent, contexte de Guerre Froide. On fera remarquer que finalement, la chanson de Vian avait un peu d'avance sur les

événements : l'appel au contingent n'aura lieu que quelques années plus tard, au moment de la guerre d'Algérie.

-Texte : la crise des certitudes page 9.

-Projet II : dialoguer pour confronter des points de vue.

-Séquence 02 : prendre position dans un débat.

Le texte est inséré dans la séquence 02 du deuxième projet intitulé : dialoguer pour confronter des points de vue. Le texte est un discours dont l'objectif est d'organiser un débat d'idées, le locuteur se manifeste dans son discours en affirmant son interlocuteur, ce procédé lui permet de renforcer son argumentation.

Paul Valéry l'auteur des « regards sur le monde actuel » s'interroge sur les conséquences de l'émergence, selon lui d'une société matérielle, qui ne reposerait pas forcément sur des considérations spirituelles, indispensable à une identité sociale et culturelle.

Selon l'auteur, cette crise, même conjoncturelle s'impose dans le débat des idées et contribue à la remise en cause des fondements de l'occident. Toute culture peut se remettre en cause, (une crise des valeurs). L'occident se caractériserait par son attachement indéfectible à la modernité aux progrès, son mode de civilisation est lié à cette exigence technique sociale ou économique. La crise de l'occident tient donc d'avantage à la crise de la modernité, doutes sur le progrès, inquiétude écologiques, cohésion sociale et crise économique...etc.

Le rôle de l'intellectuel est alors de scruter la crise. Ce texte traduit les inquiétudes de l'auteur sur la pérennité de la civilisation et la rétroaction du progrès sur l'homme. L'avenir de l'humanité inquiète Valéry, il le sent de plus en plus imprévisible, lourd de menaces, il est tenté de penser que la situation des hommes, spirituelle surtout, car c'est celle qui le préoccupe au premier lieu, me connaitre pas une amélioration mais une détérioration, le regard rétrospectif est plus rassurant pour lui, comme pour bien d'autres, qui partagent ses inquiétudes, que le regard prospectif.

Valéry, nous conduit à découvrir autrement le monde occidental. La réflexion de Valéry sur l'histoire invite à une interprétation créatrice des textes historiques, à une lisibilité active qui autorise une pluralité de sens.

-Texte : la langue française: une part ou une tare de notre histoire de S. Bénéïssa. Page 160

-Projet III :l'appel

Une première lecture du titre nous incite à chercher le rapport entre les termes suivants: « la langue française » et « notre histoire ». Le terme « la langue française » est envisagé dans l'absolu alors que dans l'expression "notre histoire", "notre" est un adjectif possessif qui désigne une personne particulière; ce que relativise le contenu du texte, le renvoyant à un peuple précis. En faisant le lien entre l'auteur et le titre, nous découvrons que le texte met en lumière les conflits linguistiques et culturels entre la langue française et la langue arabe et par ricochet, la culture européenne et la culture arabo-musulmane.

Le texte est le support du projet 03 « l'appel », de la 2ème séquence. Celle-ci a comme objectif "inciter l'interlocuteur à agir" ce qui permet à l'élève d'apprendre le processus d'argumentation. Les objectifs linguistiques à atteindre à travers l'étude de ce texte sont :

- Identifier le rapport entre les passages argumentatifs et narratifs.

- Ressortir du texte la thèse défendue par l'auteur, ainsi que les différents procédés qu'il a employés pour défendre sa thèse.

La thématique générale du texte est celle de la double scolarité à gérer, à l'école française et à la médersa et, au-delà, des deux langues et des deux cultures en concurrence. Le texte s'organise en cinq paragraphes : Le premier paragraphe annonce la problématique générale du texte, celle de la double scolarité. Quant au deuxième paragraphe, il critique le comportement des maîtres de l'école française; le troisième, lui, énonce les "arguments du cheikh": réussite de la médersa; apprenez l'arabe et le français. Les deux derniers paragraphes à leur tour évoquent les conséquences (effets) des arguments du cheikh sur les parents et leurs enfants.

Dans ce texte à dominante narrative, l'auteur algérien raconte ses souvenirs de la période coloniale. Nous pouvons lire comme composante culturelle les éléments suivants: Noël, la fête de pâques, « l'école /la médersa», « le cheikh/le maître », « l'arabe /le français». Ces éléments invitent l'apprenant à établir une comparaison entre la

culture d'origine et la culture étrangère. Noël et la pâque sont les fêtes des chrétiens. Lire ces mots c'est évoquer l'aspect religieux de la société française.

A travers l'énoncé « les vacances de Noël et de pâques était consacrées à rattraper le retard à la médersa », nous pouvons lire que seulement les écoles françaises étaient en vacances, alors que la médersa n'était pas concernées par ces fêtes. La dichotomie « école/médersa » évoque deux processus d'apprentissage différents qui reflètent deux ancrages culturels différents. Tandis que l'école française approche les apprenants algériens de la civilisation gréco-latine, la médersa essaye de protéger la civilisation arabo musulmane et les traditions algériennes menacées par la colonisation.

Les parents conscients de la situation du pays à cette époque, sont obligés d'envoyer leurs enfants à l'école française pour apprendre le français, la langue de travail et de commodités quotidiennes et courantes. Cependant, pour sauvegarder leur propre culture, les parents ne se contentent pas d'envoyer leurs enfants dans les écoles françaises, mais ils les inscrivent également dans les médersas et les écoles coraniques. Il va de même pour l'appellation "le maître" et "le cheikh". Le maître est la personne chargée d'enseigner et de transmettre certains savoirs. Le cheikh est la personne qui est certes chargée d'enseigner et d'éduquer, mais il a une grande autorité et du pouvoir sur ses apprenants et leurs familles.

Dans le dernier paragraphe du texte, le cheikh a établi une comparaison dans laquelle il explique le mérite d'apprendre une langue et d'approcher une culture qu'elle soit nationale ou étrangère, en précisant que l'apprentissage de l'arabe n'empêche pas de s'ouvrir sur d'autres langues et par conséquent d'autres cultures. D'ailleurs, notre religion l'encourage et malgré la différence, nous pouvons toujours chercher des liens de ressemblance et de rapprochement qui unissent les êtres humains. Le cheikh avance que l'apprentissage de l'arabe est incontournable pour le développement de l'Algérie, pour la reconnaissance de son identité culturelle par ses propres enfants et par les autres alors que l'apprentissage du français est une richesse qu'il ne faut point négliger pour s'ouvrir sur le monde et sur les autres sociétés.

Le texte permet de réfléchir sur la différence entre deux systèmes d'enseignement, sur deux univers culturels: l'école et la médersa. Il permet aussi de renseigner sur les fêtes religieuses, les vacances des Français. Le texte peut amener les

apprenants et l'enseignant à s'interroger sur le statut de la langue française en Algérie avant et après l'indépendance.

Si les textes littéraires ont depuis toujours eu une fonction de distraction d'abord, et de transmission de valeurs culturelles et civilisationnelles après, le texte littéraire a pour visée d'informer, de distraire et de convaincre.

Les textes littéraires du manuel de troisième année secondaire, proposés dans le quatrième chapitre, transforment l'apprenant dans le monde de la fiction avec comme objet d'étude « la nouvelle » ; une histoire courte, brève qui initie au plaisir de la lecture et à la découverte des pistes de compréhension qui mèneraient les apprenants à l'acquisition de savoir et de savoir-faire langagier. Et justement, à cet égard que nous pouvons aussi ajouter la convenance d'un point de vue pédagogique, de proposer des activités qui ne soient pas purement langagières, mais qui intègrent une visée culturelle.

Le quatrième chapitre comporte des écrits de plusieurs écrivains différents : Gogol, Buzzati, Gautier, Maupassant et d'autres. Gautier, est l'un des maîtres de la nouvelle, il construit ses histoires en proposant des réflexions sur la société et sur l'âme humaine. Ces nouvelles abordent des thèmes en rapport avec la condition humaine, la culture, la modernité, la civilisation...etc.

Nous avons également les nouvelles de Maupassant, ces nouvelles font ressortir les illusions et les espoirs dont l'homme est la proie. Cet écrivain (la part du lion) des textes littéraires du manuel de 3AS.

- Textes : La main p 182, La peur p 194, de Guy de Maupassant.

- Projet 04: Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur.

Comme nous l'avons déjà signalé les deux textes s'insèrent dans le projet 04 dont l'intention communicative est d'amener l'apprenant à rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur. Ces textes sont des nouvelles choisies de l'écrivain français Guy de Maupassant. Le manuel de 3AS contient au moins cinq textes de cet auteur dont trois sont des nouvelles complètes : la main, la ficelle, la peur et deux extraits de l'apparition et sur l'eau.

Cette prépondérance oblige l'enseignant à présenter Maupassant aux apprenants: sa vie, son style d'écriture et ses œuvres.

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

Les textes de Maupassant mettent en scène des personnages qui se meuvent dans le monde littéraire, chacun avec son nom très connu, son style d'écriture qui se présente, au fur et à mesure, que nous avançons dans la lecture des textes. Le choix des personnages réels (des écrivains) et la description minutieuse des lieux et des personnages constituent une première information sur les courants littéraires français: le naturalisme et le réalisme. Les textes ont servi à approcher les apprenants de la littérature française notamment celle du 19<sup>ème</sup> siècle (la belle langue).

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

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

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

-Texte : une boutique singulière. Page 202.

-Projet 4 : rédiger un nouveau fantastique.

Le texte de THEOPHILE GAUTIER, extrait de la nouvelle (le pied de la momie) s'insère dans la séquence 2 (exprimer son imaginaire dans la nouvelle fantastique) celle-ci a comme objectif (inciter à l'imagination) ce qui permet à l'élève de développer son imagination en rédigeant un court récit.

Le premier paragraphe confirme en même temps qu'il instaure une inférence. Le cadre spatial est bien celui de la capitale française et le personnage est bien le type social déjà rencontré (« par désœuvrement »), indicateur de cette oisiveté caractéristique du flâneur dandy ou de l'artiste romantique. Le deuxième paragraphe s'ouvre sur un « vous », pronom dont l'apparition intervient juste après une formule d'exclusion : (Vous avez sans doute jeté l'œil, à travers le carreau, dans quelques-unes de ces boutiques devenues si nombreuses depuis qu'il est de mode d'acheter des meubles anciens, et que le moindre agent de change se croit obligé d'avoir sa chambre Moyen Age).

Le « je » et « vous » forment alors un nous, « nous les Parisiens », « eux les provinciaux ». Cinq paragraphes vont ensuite dresser la description du lieu, d'emblée clôturé puisqu'aucun extérieur ne lui a été opposé. Le lieu est caractérisé par deux données majeures : l'accumulation et l'hybridation, que nous allons tenter de caractériser comme deux codes d'action présents dans la description. Plusieurs dizaines de noms communs désignant des objets sont ainsi quasiment juxtaposés : lampe étrusque – armoire de Boule – sculptures – armure damasquinée – amours – nymphes – magots – cornets – tasses – plats – émaux – lampas – brocatelle – portraits. L'excès relève aussi d'une indistinction, d'un entremêlement entre le support et l'objet supporté ou bien entre le contenant et le contenu, comme dans les propositions suivantes : « une lampe étrusque de terre rouge posait sur une armoire de Boule [...] Une duchesse du temps de Louis XV allongeait nonchalamment ses pieds de biche sous une épaisse table du règne de Louis XIII ». L'hybridation est spatiale et sociale, mais aussi temporelle, faisant fusionner l'époque, le lieu et la culture. Ici encore c'est le procédé général d'énumération qui guide le processus, que l'on peut dérouler de manière suivante en ce qui concerne par exemple la culture : étrusque – Louis XV – Louis XIII – Milan – Chine – Japon, mentions auxquelles s'ajoutent des connotations plus indirectes comme « amours et nymphes » ou bien « céladon » renvoyant éventuellement à l'antiquité ou plutôt à sa représentation baroque. Les termes ici juxtaposés sont donc d'un véritable

renvoi à telle ou telle époque mais plutôt à l'imaginaire de telle ou telle époque, témoignant d'une appropriation plus ou moins maniériste de l'histoire des arts.

Le texte tel qu'il est présenté ne permettrait nullement à l'apprenant de repérer le contenu culturel véhiculé de façon implicite et connotée. Pour une telle démarche, il s'agit de lire le texte dans son aspect référentiel, symbolique et culturel, il s'avère utile aussi de présenter l'auteur en question. Le rôle de l'enseignant est donc, d'amener l'élève à réfléchir. Par exemple une première lecture du titre, des références du texte, nous incite à chercher la signification du terme momie qui désigne une chose particulière ce que relativise le contenu du texte, le renvoyant à un peuple précis, l'enseignant pourra expliquer aux apprenants que le corps de l'homme ordinaire ne peut pas aspirer à l'éternité alors que les pharaons le peuvent grâce au procédé de la momification ou bien le culte des morts chez les égyptiens (la civilisation pharaonique).

Dans cette nouvelle, l'auteur transporte l'esprit de l'apprenant en dehors du temps, de l'espace et dépeint l'Égypte telle qu'il l'imagine il accumule donc les détails qui confèrent à sa description (les objets cités par l'auteur, les rois qui ont régné,...) une dimension culturelle. Ce passage de Paris jusqu'à l'Égypte et du présent au passé qui se déploie dans le cadre d'un rêve permet de comprendre la fascination de cet auteur pour les temps révolus qu'il considère comme des périodes mythiques de l'humanité.

Nous pouvons affirmer que la fonction première de l'écriture fantastique est de produire un effet esthétique chez l'apprenant qui ne peut se passer que dans une dimension surnaturelle, loin des attaches du monde réel. C'est ce jeu de reflets miroitants et chatoyants qui fausse le regard et offre l'image floue qui déclenche l'imagination de l'apprenant. La quête de l'idéal est aiguë par un désir profond d'accéder à l'impossible, un désir qui agit comme une provocation et qui invite l'apprenant à créer un univers imaginaire. Tout ce que l'apprenant ne peut pas accomplir dans la réalité, il cherche à le sublimer dans l'extra monde (l'imaginaire). L'univers fantastique permet d'oublier les imperfections de la réalité.

Ce texte nous a permis d'étudier les particularités de l'ambiguïté narrative dans une nouvelle.

#### **I-4-6 Evaluation du manuel**

L'analyse du manuel de la 3 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 model 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.

## **I-5 Les attitudes des praticiens**

### **I-5-1 Présentation du questionnaire**

Un nouvel support d'enseignement/apprentissage, le texte littéraire, été introduit récemment dans la classe de FLE au lycée en Algérie. A partir d'une enquête menée auprès des enseignants du lycée, nous essayons de voir dans quelle mesure ce nouvel support de la classe de langue participe à l'acquisition d'une compétence culturelle nécessaire à l'apprentissage du français.

En effet, c'est parce que ce sont les enseignants qui sont confrontés à la réalité de la classe de FLE en Algérie, et c'est parce que ce sont eux qui connaissent mieux le milieu scolaire et socioculturel des élèves, que nous avons jugé utile de recueillir leurs points de vue et leurs justifications sur toutes les questions relatives à l'enseignement-apprentissage du FLE, et en particulier à celles relatives à la dimension culturelle du texte littéraire dans cet apprentissage linguistique.

C'est dans cette perspective que nous avons mené une enquête, par le biais d'un questionnaire que nous avons distribué sur 12 enseignants de français au lycée. Nos questions tournent autour des points suivants :

Pourquoi et comment utiliser le texte littéraire comme support, quels sont les difficultés et comment les surmonter afin de motiver les apprenants d'utiliser le texte littéraire comme lieu où peuvent s'exercer des apprentissages (linguistique et culturels).

Notre questionnaire se compose de dix questions, majoritairement ouvertes, étant donné qu'elles invitent les enseignants à faire un commentaire ou à donner des explications concernant les réponses données dans le but d'enrichir notre travail.

## **I-5-2 Analyse des résultats**

### **01- Que pensez-vous de la langue française ?**

#### **Commentaire :**

C'est la langue de la science, de la technologie, de la modernité, du prestige. C'est la langue d'une littérature vivante et universelle.

Les réponses de la majorité des enseignants ont confirmé ce que nous pensions déjà, des représentations positives du français la plus belle langue du monde après l'arabe, en précisant que l'enseignement de la langue est inséparable de celui de la culture, et qu'une compétence communicative exige une compétence culturelle.

Quelques enseignants ont confirmé que le français est un butin de guerre et qu'elle ne constitue pour lui qu'un instrument (un gagne-pain).

Deux enseignants ont évoqué l'effet positif de cette langue sur les écrits des auteurs algériens.

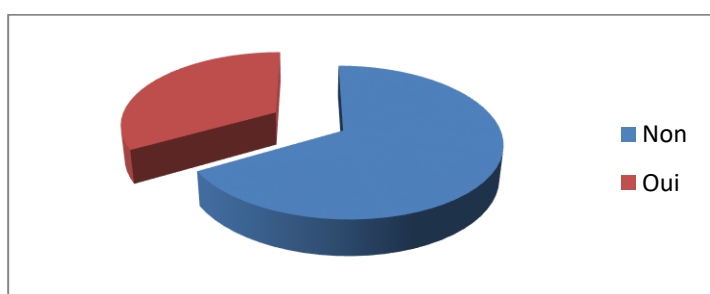
### **02- Pensez-vous qu'un enseignement culturel de la langue française est indispensable ?**

Oui	Non
33,33 %	66,66 %

Pour cette question les 33,33% des enseignants ont confirmé que langue et culture sont intimement liées et que quelque soit la culture véhiculé par une langue elle enrichit celle de l'apprenant et lui inculque inévitablement des valeurs humaines nouvelles.

Cependant, les 66,66 % des enseignants restants, trouvent que la langue étrangère en Algérie est une langue fonctionnelle seulement, elle est adaptée pour véhiculer des concepts scientifiques et technologiques.

Ainsi, l'apprenant selon eux n'a pas besoin d'une culture étrangère pour enrichir ses connaissances et sa culture arabo-musulmane très riche en valeurs humaines.

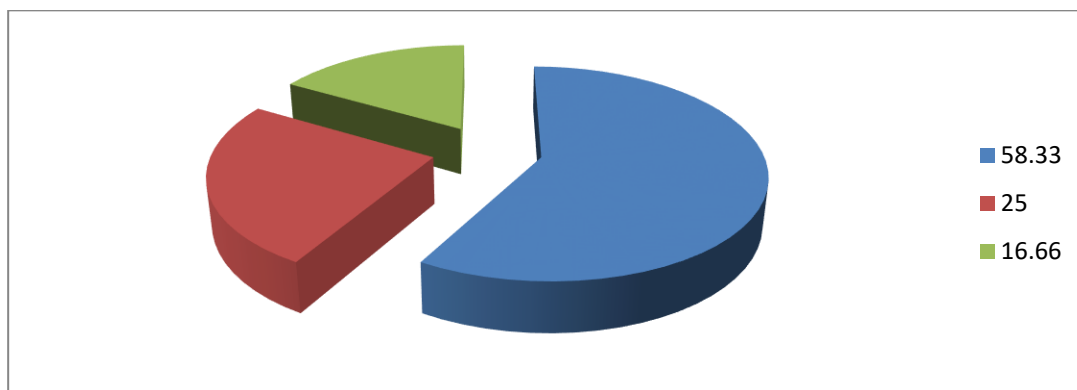


### 03- Est-ce que vous utilisez le manuel de 3 AS ?

Oui	Non	Sans réponse
58,33 %	25 %	16,66 %

Les 58,33% d'enseignants interrogés disent qu'ils utilisent le manuel scolaire le plus souvent.

Il comporte des textes plus ou moins adorables ont-ils dit. Cette catégorie considère que l'utilisation du manuel est indispensable pour l'apprentissage, d'autant plus qu'il est conçu par la tutelle.



Le manuel est très bien fait puisque il leur offre la possibilité de travailler sur des textes choisis, donc facile à comprendre, notamment pour les débutants dans le domaine. Pour eux le manuel est un outil didactique incontournable.

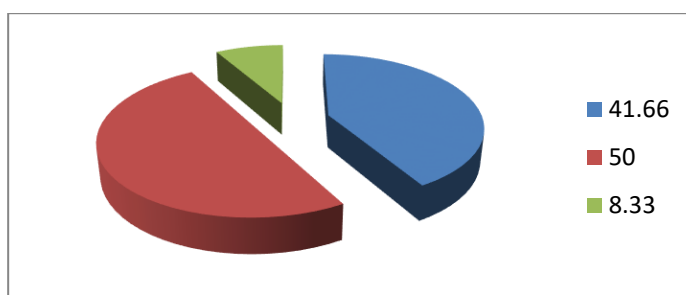
Pour les 05 enseignants restants, ils confirment l'utilisation du manuel, plus autres documents personnels ou bien des documents téléchargés de l'internet, selon ces enseignants les textes du manuel sont parfois un peu pauvres et ne sont pas adéquats aux niveaux des élèves.

**04- Que pensez-vous des textes littéraires proposées dans le manuel de AS ?  
Parlent-ils de la culture française ?**

OUI	Non	Sans réponse
41,66 %	50 %	08,33 %

**Commentaire :**

Selon les 06 enseignants interrogés, le manuel offre plusieurs textes d'auteurs français, ces textes laissent apparaître des aspects socioculturels des français à travers des récits se rapportant à la vie des gens en France, selon une enseignante, un texte de Guy de Maupassant par exemple peut créer chez le lecteur une image un peu plus claire sur la situation de l'autre et sur sa culture. Cependant, ces enseignants connaissent qu'on n'a jamais voulu encourager l'enseignement de la culture française, et que ces textes ont pour but l'amélioration des connaissances grammaticales et le vocabulaire. Ces enseignants tout en regrettant le paradoxe qu'il y a entre les textes officiels qui vantent l'ouverture sur le monde et la réalité de l'enseignement qui est tout autre, espérant que l'institution scolaire puisse un jour, donner l'importance à l'enseignement culturel.



Selon les 05 enseignants restants, le manuel offre plusieurs textes littéraires écrits par des français certes mais ces textes sont rarement allusifs à la culture française, ont-ils dit.

#### **05- comment peut-on exploiter le texte littéraire en classe de FLE ?**

##### **Commentaire :**

La plupart des enquêtés pensent que les pratiques en classe restent individuelles et selon le niveau des apprenants et celui des enseignants. Il faut noter, ont-ils dit, qu'il n'existe pas de formation reconnue de la littérature, c'est pourquoi l'approche du texte littéraire varie d'un enseignant à un autre selon des compétences proposées à chacun. En plus, selon ces enseignants, les objectifs d'apprentissage liés au texte littéraire ne sont pas toujours formulés clairement.

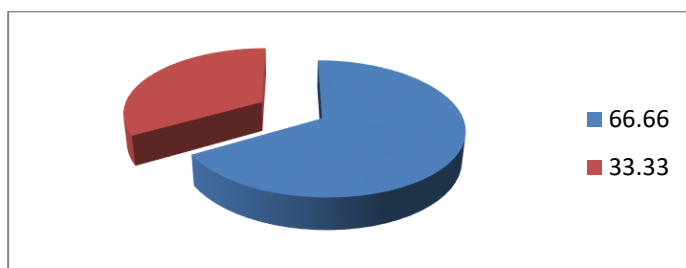
Nous comprenons que le texte littéraire ne représente qu'un appui pédagogique. Cela donne donc à penser que le volet littéraire n'est pas pris en charge de manière effective et encore moins son côté culturel.

**06- Quelles sont selon vous les difficultés rencontrées par vos apprenants lorsque le support est un texte littéraire ?**

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
Difficultés lexicales	08	66,66 %
Difficultés syntaxiques	04	33,33 %
Aucunes difficultés	00	00

**Commentaire :**

Huit enseignants affirment que le texte littéraire a une image sacrée, intemporelle et surtout ennuyeuse pour beaucoup d'apprenants et que c'est leurs interventions qui débloquent le plus souvent la situation. Nous comprenons que le texte littéraire est très soutenu donc difficile. Les quatre enseignants restants affirment que les difficultés sont d'ordre syntaxique. Ces enseignants pensent qu'il y a parfois dans textes littéraires de longues phrases complexes ainsi que des structures syntaxiques trop ambiguës qui posent des problèmes pour leurs apprenants qui ne maîtrisent pas généralement bien la langue française.



### **07- ces difficultés ne sont-elles pas d'ordre culturel à votre avis ?**

#### **Commentaire :**

La majorité des enseignants interrogés ont affirmé l'idée que le côté culturel joue un rôle dans l'interprétation, donc la compréhension des textes littéraires. Cependant, ils affirment que ce n'est pas le seul problème que rencontrent leur apprenants, non pas parce qu'ils connaissent bien la culture étrangère mais plutôt parce que les textes proposés sont insuffisant pour un enseignement culturel.

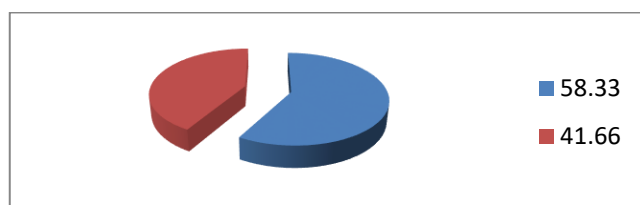
### **08- comment vaincre ces difficultés qui sont d'ordre culturel ?**

#### **Commentaire :**

Deux enseignants disaient qu'il serait souhaitable que les concepteurs et les décideurs en matière d'éducation insèrent dans les différents programmes des outils concrets permettant de trouver des passerelles culturelles propices à un échange culturelle équilibré et modérant qui pourrait peut être surmonté ces difficultés. Pour le moment, ils nous restent, ont-ils dit que de recourir au dictionnaire et à l'internet pour la collecte des informations dont nous avons besoins pour élucider ces difficultés d'ordre culturel.

### **09- Peut-on dire que le texte littéraire est un outil culturel pour une éducation à l'interculturel ?**

Oui	Non
58,33%	41,66 %



#### **Commentaire :**

Pour cette catégorie, le texte littéraire reste un vecteur fort de la culture puis qu'il dévoile les modes de vie de penser et d'agir d'une société et représente son

idéologie. Donc ces enseignants mettent en exergue la valeur de la culture dans l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante qui est maintenant communément admise que ce soit pour communiquer efficacement dans des situations réelles ou pour s'enrichir culturellement. C'est pourquoi cette catégorie d'enseignants cherche à ce que les textes littéraires du manuel soit multiples et riches dans le but de faciliter et favoriser les connaissances interculturels. Concernant le reste des enseignants, le cadre général dans lequel se trouvent nos apprenants est peu propice à une démarche interculturelle par le biais du texte littéraire ou tout autre support pédagogique.

En plus, le texte littéraire est trop compliqué dans son fond pour qu'il puisse véhiculer quoi que ce soit aux apprenants qui ont un niveau bas de cette langue (FLE).

### **10- Quels aspects de la culture française doit-on transmettre à nos élèves?**

#### **Commentaire :**

Certains enseignants ont dit préférer tout ce qui pourrait éclairer les apprenants sur les manières de voir l'autre, l'un deux ajoutait, tout ce qui pourrait expliquer pourquoi cet autre agit de telle manière et pas d'une autre en donnant des exemples qui ont fait l'actualité ces dernières années ( les situations en IRAK, PALESTINE, AFGANISTAN...).

Les enseignants restants ont parlé de divers thèmes qui se rapporteraient à la vie quotidienne des français. Ils ont parlé des fêtes religieuses, du cinéma, de la mode, etc.

#### **I-5-3 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 yest 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 coté 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 de3as 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 Générale**

Dans ce mémoire nous avons étudié le manuel de la troisième 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 3<sup>ème</sup> AS représenté 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 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

### Ouvrage :

- Beacco, J- c. La dimension culturelle des enseignements des langues. Paris : Hachette, 2000.
- BESSE, H. Méthode et pratiques des manuels de langue. Paris : Crédif Didier,1993.
- BLANCHET, Ph. Introduction à *la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Louvain-la-Neuve, Peeters, 1998.
- Cuq, J-p,Gruca, I. Cours de didactique du français langue étrangère etseconde. Paris : Horizon Groupe, 2002.
- DE CARLO M., *L'interculturel*, Paris : CLE, International, 1998.
- Dumont, R.De la langue à la culture. Un itinéraire didactique obligé, Paris : Le Harmattan, 2008.
- Edgar, W. Maghreb arabe et Occident français, Publisud, Pressesuniversitaires du Mirail, 1989.
- FRANCOIS-MARIE. G, XAVIER,R. Concevoir et évaluer des manuels scolaires, Ed. De Boeck Université, Bruxelles, 1993.
- GALISSON. R, Lignes de force du renouveau actuel en didactique deslangues étrangères. CLE International, 1980.
- GOHARD- RADENKOVIC, A. Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques, Bem, 2004.
- MARIET .F, PORCHER.L,*Apprendre à devenir citoyen à l'école*, ESFéditeur, Paris, 1978.
- PORCHER, L, ABDALLAH-PRETCEILLE. M, Ethique de la diversité en éducation, Ed. PUF, Paris, 1998.
- PORCHER, L .La civilisation, Paris, 1986.
- Pretceille, A.M. vers une pédagogie interculturelle. Anthropos, 1996

- Porcher, L. Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline, CNDP, Hachette éducation, 1995.
- RICHAUDEAU, F. Conception et production des manuels scolaires, guide pratique, UNESCO, Paris, 1979.
- ROEGIERS, X. Concevoir et évaluer des manuels scolaires, Bruxelles, De Boeck, Université, 1993.
- SERRE, M. Atlas, Flammarion, Paris, 1996, P.112.
- ZARATE, G. Enseigner une culture étrangère, Paris, Hachette, 1986.
- ZARATE, G. la reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte. Paris : Didier, 2005.
- ZARATE, G. & GOHARD-RADENKOVIC. La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte. Paris : Didier, 2005.

Articles :

- BESSE. H. « Eduquer la perception interculturelle », in Le Français Dans le Monde, n°188, Hachette/Edicef, Vanves, 1984.
- BESSE. H. « Cultiver une culture plurielle », in Le Français Dans le Monde n°254, Hachette/Edicef, juin 1993.
- 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.
- DEBYSER.F. « *La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique* », In Le Français dans le monde, N°100, 1973.
- DE CARLO. M. Civilisation/culture : « Histoire et développement de concepts », in Etudes de Linguistique Appliquée, N°105, 1997.
- 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).
- LEBRANCHU, J.-F. « De la civilisation comme objet d'enseignement aux pratiques de communication », in Travaux de didactique du FLE, N°53, 2005.

- LITS, H. Approche interculturelle et identité narrative, Etude de Linguistique Appliquée N °93, Janvier/Mars, 1994, p. 26.
- Olivieri, C. « La culture cultivée et ses métamorphoses », in Le Français dans le Monde, Numéro Spécial, Culture, culture..., Janvier, p.10.
- Porcher, L. « Interculturels une multitude d'espèces », in Le Français dans le Monde, N°329, 2003, pp.33-34.).
- Verdelhan, B. « Présentation », In Etude de Linguistique Appliquée, N°125,2002, p.7.

#### Dictionnaires :

- CUQ J-P., Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International, 2003.
- DUBOIS Jean, Dictionnaire de linguistique, Ed. Larousse- Bordas/ HER, Paris, 2001.
- ROBERT J-P., Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, Editions Ophrys, 2008.
- ROBERT 1 (le petit), Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, LE ROBERT, Paris, 1990.

#### Documents pédagogiques :

- MAHBOUBI Fethi, REKKAL Mohamed, ALLAOUI Azzedine, français, troisième Année secondaire, Ed, office nationale des publications scolaires, ONPS, Alger, 2009-2010.
- DJILALI Kaltoum, BOULTIF Amal, LEFSIH Allel, Français, Première Année Secondaire Lettres, Ed. Office National des publications Scolaires, O.N.P.S, Alger, 2005-2006).

#### Thèses:

- 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

- 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.

**Sitographie :**

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

- PUREN C., « Explication de textes et perspective actionnelle : La littérature entre le dire scolaire et le faire social », in Les Langues Modernes, <http://www.apl-langues-modernes.org/spip.php?article389>, p.3. Consulté le 19/03/2015 à 11 :23.

# Annexes

## QUESTIONNAIRE

Dans le cadre d'un travail de recherche qui s'intéresse à la compétence culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE par le biais du texte littéraire, nous vous proposons ce questionnaire, dont les réponses seront exploitées à des fins purement scientifiques et de façon anonyme. Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre à toutes les questions et nous vous remercions d'avance.

Sexe : .....

Q 01- Que pensez-vous de la langue française ?

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

Q02-Pensez-vous qu'un enseignement culturel de la langue française est indispensable ?

Oui

Non

Q 03- est ce que vous utilisez le manuel scolaire de 3 AS ?

Oui

Non

Q 04- Que pensez-vous des textes littéraires proposées dans le manuel de 3 AS ?  
Parlent-ils de la culture française ?

Oui

Non

Q 05- comment peut-on exploiter le texte littéraire en classe de FLE ?

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

Q 06- Quelles sont selon vous les difficultés rencontrées par vos apprenants lorsque le support est un texte littéraire ?

Difficultés lexicales

Difficultés syntaxique

Autre difficultés

Q 07- ces difficultés ne sont-elles pas d'ordre culturel à votre avis ?

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

Q 08- comment vaincre ces difficultés qui sont d'ordre culturel ?

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

Q 09- Peut-on dire que le texte littéraire est un outil culturel pour une éducation à l'interculturel ?

Oui

Non

Q 10- Quels aspects de la culture française doit-on transmettre à nos élèves?

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

## **Résumé**

La présente recherche entend amorcer une nouvelle appréhension du texte littéraire par la mise en avant 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 3eme 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.

