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

**Université Kasdi Merbah Ouargla**
**Faculté des Lettres et des Langues**
**Département des Lettres et de Langue Française**

**Thèse de Doctorat ès Sciences**
pour l'obtention du diplôme de
**Doctorat de français**
*Option : Didactique*

Titre :

# L'apport de l'enseignement interculturel de la littérature dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie

**Directeur de recherche** :
Dr. DRIDI Mohamed

**Présentée par :**
AHMADI SALEM Maamar

**Membres du jury**

| | |
|---|---|
| M. AbdelouahabDAKHIA. Professeur, Université de Biskra- | Président |
| M. Mohamed DRIDI. MCA, Université de Ouargla- | Rapporteur |
| M. Salah KHENNOUR. Professeur, Universitéde Ouargla- | Examinateur |
| Mme Aini BETOUCHE. MCA, Université de Tizi-Ouzou- | Examinatrice |
| Mme Zineb OULED ALI. MCA, Université de Ghardaïa- | Examinatrice |
| Mme Dalila ABADI. MCA,Université de Ouargla- | Examinatrice |

*Année universitaire : 2017/2018*

# REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier mon directeur de recherche M : DRIDI Mohamed.

Un grand merci à mes collègues qui ont contribué à ce travail par leurs réponses au questionnaire.

Un grand merci à mes étudiants du français qui ont participé à ce travail en étudiant les textes proposés.

Un grand merci aux membres de jury qui me font l'honneur de lire et d'évaluer ce travail.

# DÉDICACE

Je dédie ce travail :

À la mémoire de mon père ;

À ma mère ;

À ma femme et mes enfants ;

À mes frères et mes sœurs ;

À mes collègues et mes amis ;

À mes étudiants ;

**Résumé :**

L'enseignement de la littérature en classe du FLE est une néssecité à ne pas éviter, car le texte littéraire avec ses aspects linguistique, culturel, social, idéologique, représente un support incontournable et essentiel dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. Cette étude nous permet de connaître et d'affirmer le rôle que la littérature peut jouer en classe du FLE en Algérie, lorsqu'elle est située au milieu du processus et lorsqu'elle est abordée et enseignée/apprise dans une perspective interculturelle. La relation langue, littérature, culture est indissociable, parce que comme nous avons déjà su, le meilleur enseignement des langues est celui qui aborde tous leurs aspects et leurs composantes, et c'est à travers la littérature nous pouvons exécuter et réaliser cet enseignement ; en didactique des langues étrangères, le français en l'occurrence, l'enseignement de la langue est toujours attaché à l'enseignement de sa culture, raison pour laquelle, pour enseigner le FLE à travers la littérature, nous devons prendre en considération et en compte la dimension culturelle que la langue véhicule par sa littérature. Les etudes menées dans ce travail nous permettent d'affirmer la place centrale et indispensable de la littérature dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie dans l'objectif de développer chez nos apprenants des compétences linguistique, culturelle et interculturelle. Nous devons signaler que les textes littéraires maghrébins sont plus abordables et plus compréhensibles par nos apprenants parce qu'ils comportent et véhiculent des faits culturels comme les siens, décrivent la même réalité et appartiennent presque à la même société. L'importance des textes français et/ou francophones résident dans la richesse sémantique, syntaxique, morphologique, idéologique, culturelle, (…), qui les permettent d'être des supports propices dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie.

**Les mots clés :** enseignement/apprentissage du FLE- la littérature- la culture- l'interculturel- la compétence linguistique- la littérature francophone- la littérature maghrébine.

## Abstract :

Teaching literature in french language classes is inevetable task , because the literary text with its linguistic , cultural , social and idiological dimentions represents an important and fundamental support in the process of french language teaching in Algeria . This study helped us to know the important role of literature in french language classes in Algeria when it is put inside , and taught according to the intercultural approach . The relation of language , literature and culture is a strong one , because as we already know , the best way to teach language is to cover all its meanings and components , through teaching literature we can fulfill this . In teaching foreign languages , as the french in our case , teaching languages is alwayes related to its culture . For this reason , to teach french language through literature , we have to take into consediration the cultural dimention that language transmits via literature . Through the studies that we have done in this concern , we can now determine the value of teaching and learning french language in Algeria in order to develop the linguistic and the cultural comprtence , and enhance learners ability in dealing with the intercultural context . we have to signify the Maghrebi literature is the most understandable by learners , because it has and transmits similar cultural events to what they have and describes the same facts and belongs to the same origin . The importance ot french and / or the francophone text lays in its semantic , syntactic and idiological heritage , which makes it an important support in teaching and learning french language in Algeria .

**Key words :** teaching and learning french language – literature – culture – intercultural – linguistic competence – francophone literature – maghrebi literature .

**الملخص:**

تدريس الأدب في قسم اللغة الفرنسية هو حاجة لا يجب تجنبها ، لان النص الأدبي بمعانيه اللغوية ، الثقافية ، الاجتماعية ، الاديولوجية ، يمثل سند مهم و أساسي في عملية تعليم و تعلم اللغة الفرنسية في الجزائر. هده الدراسة سمحت لنا بمعرفة و تأكيد الدور الذي يمكن للأدب أن يلعبه في قسم اللغة الفرنسية في الجزائر عندما يوضع في وسط هده العملية و عندما يدرس حسب منهج التداخل الثقافي. العلاقة لغة ، أدب ، ثقافة هي علاقة متماسكة لان ، كما نعرف مسبقا ، أحسن تعليم للغات هو الذي يمس كل معانيها و كل مكوناتها ، من خلال تدريس الأدب يمكننا تحقيق هدا التعليم، في مجال تعليم اللغات الأجنبية، الفرنسية في حالتنا، تدريس اللغة دائما ما يكون مرتبط بتعليم ثقافتها، سبب من اجله، لتعليم اللغة الفرنسية من خلال تدريس الأدب، يجب أن ناخد عين الاعتبار و في الحسبان البعد الثقافي الذي تنقله اللغة عن طريق أدبها. الدراسات التي قمنا بها في هدا العمل سمحت لنا بتأكيد المكانة المركزية و المهمة في تعليم و تعلم اللغة الفرنسية في الجزائر من اجل هدف تطوير القدرات اللغوية، الثقافية، و قدرة التعامل مع تداخل الثقافات عند المتعلمين. يجب أن نشير إلى أن النصوص الأدبية المغربية هي الأكثر فهما من قبل المتعلمين لأنها تحوي و تنقل أحداث ثقافية مثل التي لديهم، تصف نفس الواقع و تنتمي تقريبا إلى نفس المجتمع. أهمية النصوص الفرنسية و/أو الفرانكفونية تكمن في غناها المعنوي، البنيوي، الإيديولوجي، الثقافي، (...) الذي يسمح لها بان تكون سندات مناسبة لعملية تعليم و تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الجزائر.

**الكلمات المفاتيح:** تعليم و تعلم اللغة الفرنسية- الأدب- الثقافة- التداخل الثقافي- القدرة اللغوية- الأدب الفرنكوفوني- الأدب المغاربي.

## Sommaire

**Remerciements……1**

**Dédicace……2**

**Résumé……3**

**Sommaire……6**

**Introduction générale……10**

**Partie 1 : Le statut du français dans le monde et son enseignement/apprentissage à travers différents supports……15**

**Chapitre1 : Le statut du français dans le monde et les aspects de la francophonie.19**

I-1-1- Le rapport politique/ linguistique……20

I-1-2-La propagation des langues par leurs littératures……22

I-1-3 l'extension du français dans le monde……24

I-1-4: le rôle de la francophonie……26

I-1-5: la francophonie en tant que mouvement culturel et linguistique……26

I-1-6: la francophonie en tant que mouvement politique……27

I-1-7: le français langue vivante, langue de la modernité et de la technologie……29

I-1-8: politique linguistique en Algérie et francophonie……..33

I-1-8-1: la politique linguistique……34

I-1-8-2: les fondements idéologiques……37

I-1-8-3: la francophonie en Algérie……38

Conclusion ……..……..44

**Chapitre2 : De la généralité des documents authentiques à la particularité du texte littéraire dans l'enseignement du FLE……45**

I-2-1:les documents authentiques……46

I-2-2: la place de la littérature dans l'enseignement du FLE……...51

I-2-2-1:le texte littéraire selon les différentes méthodologies……..53

I-2-2-2:l'importance de la littérature en classe du FLE……....54

I-2-3:didactique du texte littéraire et l'approche interculturelle……..60

I-2-4: l'enseignement interculturel de la littérature……68

I-2-4-1:les difficultés de comprendre et d'interpréter le texte littéraire……...79

I-2-4-2:faciliter la compréhension et l'interprétation du texte littéraire……....81

I-2-4-3:les objectifs de l'enseignement des textes littéraires……..82

I-2-4-4:l'exploitation culturelle du texte littéraire en classe de FLE……83

I-2-4-5:la littérature et l'identité idéologique et culturelle…….89

Conclusion ……..……92

**Partie2 : L'interculturel et l'enseignement/apprentissage de la littérature en classe du FLE…….94**

**Chapitre1 : De l'interaction des cultures à l'interculturel en classe du FLE……..98**

II-1-1:de la communication à l'interaction……100

II-1-1-1-la communication…….101

II-1-1-1-a) toute communication s'inscrit dans un contexte……...103

II-1-1-1-b) la communication est ambivalente……104

II-1-1-1-c) les quatre critères de la communication……104

II-1-1-1-d) les grands types de la communication……..106

II-1-1-2:le schéma de la communication……108

II-1-1-3:la compétence de la communication ou la compétence communicative…..112

II-1-1-4:la communication littéraire……...114

II-1-1-4-a)les éléments de la communication littéraire……..115

II-1-1-4-b)les caractéristiques de la communication littéraire……...117

II-1-1-5:la communication interculturelle……..118

II-1-2: l'interaction en classe du FLE……..119

II-1-2-1: l'interdisciplinarité de l'interaction……122

II-1-2-2: les types de l'interaction……127

II-1-2-3:la structure de l'interaction……...131

II-1-2-4:l'objectif de l'interaction en de la classe du FLE……132

II-1-2-5:le triangle didactique……...133

II-1-2-6:intercompréhension et contextualisation dans une interaction……136

II-1-2-7:l'interaction et l'autonomie……...138

II-1-2-8:les actes du langage……140

II-1-2-9:l'interculturel dans l'interaction……....142

Conclusion ……..……146

**Chapitre2 : La compétence interculturelle au service de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie…….147**

II-2-1-:la notion de la culture…….150

II-2-2:la littérature et l'identité culturelle……...156

II-2-3:l'identité culturelle dans la littérature maghrébine d'expression française……..159

II-2-4: les approches de la culture……163

II-2-5 :la compétence culturelle en classe du FLE……...166

II-2-6 :les composantes de la culture……168

II-2-7 :les composantes de la compétence culturelle……169

II-2-8 :de la compétence culturelle à la compétence interculturelle…….171

II-2-8-1:la dimension interculturelle de l'enseignement des langues……171

II-2-8-2:les composantes de la compétence interculturelle……...174

II-2-8-3 :la pédagogie interculturelle…….178

II-2-8-4 :l'interculturel et la littérature……...179

II-2-8-5 :le développement de la compétence interculturelle en classe du FLE…...181

II-2-8-6 :l'interculturel en question……182

II-2-8-7 :les représentations, les stéréotypes et les préjugés……..186

II-2-8-8 :l'impact de l'interculturel sur le processus de l'enseignement de la littérature du FLE……..193

II-2-8-9 :les obstacles de l'enseignement à l'interculturel……...198

Conclusion du chapitre……..204

**Partie3 : L'apport de l'enseignement interculturel de la littérature dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. Cas des étudiants de 2ème année LMD-français- de l'université d'EL OUED……206**

**Chapitre1 : L'enseignement de la littérature à l'université algérienne: approches et objectifs…….208**

Les réponses des enseignants……...209

Conclusion……....234

**Chapitre2 : Quelle littérature à enseigner à l'université algérienne……..235**

Des textes maghrébins……..238

Des textes occidentaux…….246

GROUPE 01/ L'ETUDE DES TEXTES 01 ET 06…….253

GROUPE02 : L'ETUDE DES TEXTES 01ET 06……..255

GROUPE03 : L'ETUDE DES TEXTES 02 ET07……..258

GROUPE04 : L'ETUDE DES TEXTES 02 ET 07…….260

GROUPE05 : L'ETUDE DES TEXTES 03 ET 08…….262

GROUPE06 : L'ETUDE DES TEXTES 04 ET 09…….263

GROUPE07 : L'ETUDE DES TEXTES 05 ET 10…….266

Conclusion……...269

**Conclusion générale…….270**

**Références bibliographiques…….277**

**Annexe…….287**

# *INTRODUCTION GÉNÉRALE*

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères nécessite une adhésion profonde dans leurs mers et une connaissance sommaire de leurs composantes matérielles(linguistiques), sociales et culturelles ; pour arriver à ce niveau, les didacticiens et

les concepteurs du manuel de l'apprenant doivent mettre l'accent sur l'outil et le support qui leur permettent de réaliser un enseignement/apprentissage réussi des langues étrangères. La didactique des langues étrangères et surtout, du FLE a, depuis longtemps, centré sur le texte littéraire ou la littérature pour exécuter, faciliter et réussir la tâche de l'enseignement/apprentissage du FLE.

L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie est une réalité conflictuelle, car elle passe par des périodes, des étapes et des réformes, dès l'indépendance jusqu'aux nos jours, mais les résultats étaient et sont toujours moins que les attendus. Comme dans tous les pays, l'enseignement du FLE en Algérie s'exerce selon les différentes méthodes, et chaque méthode propose et impose des démarches différentes et des supports et des contenus d'enseignement variés.

Dans notre étude, nous allons mettre l'accent sur le rôle de la littérature dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie d'une manière générale et en particulier à l'université algérienne, puis nous allons éclairer l'apport de ce support lorsqu'il est abordé selon une perspective interculturelle, car nous savons que pour l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, il y a plusieurs littératures de plusieurs appartenances qui sont disponibles à enseigner et à exploiter en classe du FLE à savoir, la littérature française, la littérature francophone et la littérature maghrébine. Comme nous avons déjà connu, chaque littérature est à la fois représentant et véhiculeur ou passeur de la culture d'appartenance, donc, langue, culture et littérature est un triangle indissociable dans le domaine de la didactique du FLE. Georges Mounin a dit : « *la meilleure ethnographie de la culture d'un pays donné, au sens propre du mot ethnographie : presque toutes les images et les idées les plus tenaces que nous avons sur les Anglais, les Russes ou les Grecs […] sont venues des oeuvres littéraires* »[1].

Selon les nouvelles méthodes de la didactique du FLE, le texte littéraire a repris son importance et sa place, c'est le point de vue et l'hypothèse que nous allons développer dans cette étude sous forme de problématique. Comme le dit l'intitule de notre thèse, « L'apport de l'enseignement interculturel de la littérature dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie », notre problématique s'articule autour de la littérature : Est-elle un support faisable, convenable et propice dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie ? Doit-on l'enseigner dans/sous la perspective interculturelle ? Quelle littérature nous devons/pouvons enseigner à nos

[1]-Mounin. G, *« Linguistique et traduction »*, Bruxelles, Dessart et Mardaga. 1976, p. 153.

apprenants non natifs ? Devons-nous prendre en considération la dimension culturelle de la littérature ? Quelles sont les compétences que la littérature peut développer chez nos apprenants ?

Les questions qui forment notre prolématique donnent naissance aux différentes hypothèses, ces dernières sont citées dans la citation ci-dessous de Y. Reuter, qui a dit :

*« on enseigne la littérature pour développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité »*[1].

Ces hypothèses seront affirmées ou infirmées lors de cette étude, qui comporte deux parties théoriques et une autre pratique. La première partie théorique s'intitule : « Le statut du français dans le monde et son enseignement/apprentissage à travers différents supports. », cette partie, à son tour, se compose de deux chapitres, le premier a le titre de : « Le statut du français dans le monde et les aspects de la francophonie », dans ce chapitre nous allons aborder les changements qui touchent la réalité, la diffusion et le développement du français dans le monde, puis nous allons citer les moyens et les démarches qui assurent son existence dans un monde plurilingue et conflictuel. Le deuxième chapitre de la première partie s'intitule : «De la généralité des documents authentiques à la particularité du texte littéraire dans l'enseignement du FLE. », dans lequel, nous allons commencer par l'apport de l'utilisation et de l'exploitation des documents authentiques dans l'enseignement du FLE jusqu'en arrivant à la spécificité du texte littéraire, à son importance, à ses aspects et à sa didactisation en classe du FLE.

La deuxième partie est également théorique, elle a comme intitulé : « L'interculturel et l'enseignement/apprentissage de la littérature en classe du FLE. ». Dans laquelle nous allons mettre l'accent sur la relation entre l'enseignement de la littérature en classe du FLE, l'ensemble des représentations culturelles qu'elle transmet, l'interaction des cultures et l'interculturel. Cette partie contient deux chapitres, le premier s'intitule : « De l'interaction des cultures à l'interculturel en classe du FLE », dans lequel nous allons essayer d'éclaircir comment s'opère cette interaction entre la culture française et la culture de l'apprenant algérien et de trouver des points similaires entre les deux cultures pour faciliter le processus

[1]- Reuter. Y, *« L'Enseignement de la littérature en question », Enjeux*, n° 43, 1999, p. 191.

d'enseignement/apprentissage de la langue cible et permettre de mieux communiquer en cette langue.

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, c'est automatiquement l'enseignement de sa culture, parce que la langue et la culture sont deux réalités indissociables l'une de l'autre. La langue véhicule sa culture, et au même temps elle est une partie de la culture générale de sa communauté. *« 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. »*[1]

Le deuxième chapitre de la deuxième partie théorique s'intitule : « La compétence interculturelle au service de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie », dans lequel, nous allons voir que les faits culturels et linguistiques sont étroitement liés, l'approche culturelle est une discipline dans l'étude de la langue étrangère; la langue d'une part, est un constituant de la culture du groupe et d'autre part, elle est le moyen utilisable par l'individu et par la communauté pour exprimer et pour verbaliser ses pratiques culturelles, sa réalité sociale et sa vision du monde. Chaque langue comporte entre ses lignes des traces et des pratiques culturelles d'une communauté à partir des mots chargés des valeurs et des comportements sociaux.

En outre, nous allons mettre l'accent sur le rôle de la perspective interculturelle dans le développement des compétences qui permettent aux apprenants de mieux apprendre le FLE tout en dépassant les préjugés, les stéréotypes et les représentations négatives. Dans ce chapitre, également, nous allons aborder un autre courant qui critique l'interculturel, ou quelques lacunes de cette perspective.

La troisième partie de notre étude est pratique, elle se compose de deux chapitres, le premier s'intitule : « L'enseignement de la littérature à l'université algérienne: approches et objectifs », il est une étude pratique faite pour recueillir des réponses des enseignants universitaires du français, spécialistes dans le domaines de l'enseignement du FLE et de la littérature. Nous essayons de citer leurs réponses, les analyser et les commenter avec toute objectivité.

---

[1]- Serrm, *« Atlas »*, Flammarion, Paris, 1996, p.12.

Pour déterminer le conditions de notre étude pratique, nous avons envoyé, par message électronique, un questionnaire aux enseignants du département du français de l'université d'EL OUED, qui sont 24 enseignants, et nous avons également envoyé le même questionnaire aux enseignants du département du français de l'université de OUARGLA. Mais, pour les enseignants de l'université d'EL OUED, nous avons réçu uniquement 16 réponses, et pour les enseignants de OURGLA, nous avons reçu une seule réponse.

Le deuxième chapitre de cette partie pratique a le titre de : « Quelle littérature à enseigner à l'université algérienne ». Dans ce chapitre, nous allons proposer aux apprenants de deuxième année français de l'université de Chahid Hama Lakhdar d'EL OUED , des textes de différentes appartenances, français, francophones et maghrébins, dans l'objectif de les étudier, les comparer et de voir quels sont les textes les plus abordables et les plus compréhensibles.

A partir de cette démarche, nous essayons d'affirmer ou infirmer certaines hypothèses telles que : l'appartenance du texte littéraire n'influencerait pas sa compréhension et sa saisie sémantiques et linguistiques. Les faits et les pratiques culturels qui figurent dans les textes littéraires seraient considérés comme des obstacles de compréhension pour les apprenants. Les différents styles des différents écrivains seraient considérés comme un avantage pour l'enseignement du FLE…..etc.

Dans ce chapitre, la nature de l'étude menée nous oblige de suivre deux méthodes, l'une analytique pour l'étude des textes par les apprenants, et l'autre comparative pour comparer les textes qui sont étudiés en pair.

D'une manière générale, cette étude essaie de montrer l'apport de l'enseignement interculturel de la littérature dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE, et comme nous avons cité, elle se compose de trois parties, deux théoriques et une pratique, donc, les méthodes que nous devons/allons suivre sont descriptive, comparative et analytique.

## *Première partie :*

***Le statut du français dans le monde et son enseignement/apprentissage à travers différents supports.***

Le processus de l'enseignement/apprentissage des langues s'effectue généralement dans un milieu propice et institutionnel; qui est la classe des langues. Pour les apprenants natifs, l'apprentissage de la langue maternelle est un processus plus ou moins facile que les

apprenants non natifs, qui sont en train d'apprendre une langue tout à fait étrangère. Pour atteindre un bon enseignement/apprentissage des langues et pour réaliser des bons résultats; les enseignants des langues, quelles que soient maternelles ou étrangères, doivent utiliser la littérature comme un outil efficace et primordial dans ce processus parce qu'elle contient tous les aspects de sa langue et chaque langue se caractérise et se connaît par sa littérature. Donc, l'enseignement de la littérature est obligatoire dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues maternelles et étrangères.

*«L'enseignement littéraire a-t-il encore une place à tenir dans une société qui privilégie les cultures scientifiques et technologiques, et qui attend de l'école qu'elle "donner un métier"? Pourtant on reconnaît toujours à la littérature la place essentielle qu'elle occupe dans la formation de la personnalité et dans l'appropriation par chacun de la mémoire collective. Le professeur de lycée est confronté à cette double exigence qui, dans son enseignement, se transforme souvent en une douloureuse alternative: ou, soucieux de transmettre des savoirs constitués en patrimoine, il délaisse les apprentissages méthodologiques, ou, seulement attentif aux difficultés linguistiques de ses élèves, il accorde la priorité, loin devant l'exigence culturelle, à l'acquisition d'outils simples qu'il espère immédiatement réutilisables. En s'accommodant d'une telle dichotomie, le professeur se condamne à des choix cruciaux et mutilants: sans une certaine connaissance du patrimoine littéraire, il n'y a pas d'accès à une langue avertie de toutes ses ressources, et sans travail sur la langue, une véritable intelligence des œuvres est impossible. C'est dans le texte littéraire même, y compris et surtout avec des élèves en difficulté, que la langue se conquiert réellement: le texte littéraire a cette supériorité sur la communication et sur la littérature de reportage, ainsi que la nommait Mallarmé, qu'il condense, complexifie et rend exemplaires les fonctionnements langagiers, en les rapportant à d'autres scènes (l'imaginaire, l'historique, le collectif, etc.) où chacun, d'une façon ou d'une autre, joue son identité et cherche ses repères.»*[1]

À l'instar de cette citation, nous pouvons insister sur la place prépondérante de la littérature dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères; puisque la littérature et la langue sont indissociables, l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie s'effectue par l'enseignement de sa littérature, autrement dit, pour enseigner le français il faut enseigner sa littérature.

L'objectif primordial de l'enseignement du FLE en Algérie est permettre aux apprenants d'acquérir, d'apprendre, et de réutiliser les outils linguistiques de cette langue et de pouvoir communiquer et se communiquer en français; et pour atteindre cet objectif, les enseignants du FLE doivent utiliser dans la classe des supports appartiennent à cette langue et contiennent toutes les composantes et tous les outils linguistiques de cette langue étrangère. Ces supports sont des textes et des documents littéraires qui incluent tous les aspects du français: sémantique, syntaxique, rhétorique, phonologique, etc.

---

[1]-Biard. J et Denis. F, *« Didactique du texte littétaire, progressions et séquences »*. Éditions Nathan, Paris, 1993. Dans l'introduction.

L'enseignement du français, langue maternelle ou étrangère, pour atteindre ses objectifs; chez certains didacticiens, l'enseignant du français doit enseigner cette langue par le biais de l'enseignement de sa littérature, et chez autres, l'enseignement de la littérature n'est pas indispensable pour enseigner le français, langue maternelle ou étrangère. Au cours de ce processus, il y a un conflit qui se manifeste concernant l'utilité et la place de la littérature dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE.

*« Que le conflit ne soit pas que de mots et qu'il puisse encore être vif en dehors des milieux consensuels, on s'en convaincrait aisément, si c'était nécessaire, par deux brèves citations, parmi beaucoup d'autres possibles. Ainsi, dans un "Libre propos" sur une réforme des épreuves orales du CAPES, en France, Jean Pascal Simon, relevant que certains textes officiels parlent des "relations que l'enseignement des lettres entretient avec d'autres disciplines", s'indigne aussitôt: "l'utilisation du vocable lettres témoigne, une fois de plus, d'un décalage entre le concours, l'esprit dans lequel il est mis en œuvre et la réalité enseignante: il n'y a rien de fâcheux à être un enseignant de français" À quoi pourrait répondre l'envolée inverse d'Alain Finkielkraut, alerté par un énième discours sur la baisse de niveau: "Il faut rendre à la littérature sa place centrale dans l'enseignement même du français, pour que nous restions le pays de la conversation et non une province de la communication planétaire."»*[1]

Il y a une troisième catégorie de didacticiens du français, qui lient l'enseignement de cette langue par l'enseignement de sa littérature et sa culture, autrement dit, enseigner la littérature française en prenant en considération et en compte les faits et les pratiques culturels qui se trouvent dans les textes littéraires et l'appartenance socioculturelle des apprenants. La richesse des textes et des supports littéraires utilisés lors de l'enseignement du français, indique que cette langue a une histoire très étendue dans l'humanité et indique également qu'elle a connu une évolution perpétuelle. Enseigner le français, cela ne veut dire que l'enseignement des savoirs linguistiques, mais aussi l'enseignement des savoir-faire et des savoir-être.

*« Au sein de certains groupes de recherche pédagogique, Jean Verrier distingue ensuite une "troisième vague", sans doute encore assez rare dans les classes sous la forme exploratoire qu'il lui donne, mais significative pour notre propos: celle où la confrontation des réceptions réelles, et diverses, des textes par les élèves prend le pas sur l'analyse de leur fonctionnement."Enseigner la littérature n'est plus tant alors transmettre un savoir sur les textes (vie des auteurs, écoles littéraires, citations…) qu'entraîner à la maîtrise des effets de sens d'un texte sur un individu appartenant à une culture donnée. Comme dans d'autres pédagogies, l'apprenant est ici placé au centre de la démarche. […] D'un point de vue civique, sinon politique, l'enjeu est de taille, et d'une brûlante actualité. […] Enseigner la lecture, de l'école primaire à l'université, serait donc apprendre à lire, la plume à la main, et d'abord les textes littéraires parce que c'est eux qui font qu'une langue est vivante.»*[2]

---

[1]-Chiss. J. L, David. J, Reuter. Y, *« Didactique du français, fondements d'une discipline »*. Éditions De Boeck Université, 2005, p.36.

[2]- Chiss. J. L, David. J, Reurer. Y, 2005, op.cit., p.38.

***CHAPITRE01 :***

## *Le statut du français dans le monde et les aspects de la francophonie*

En tant que deuxième langue vivante dans le monde, le français a un statut prépondérant et il joue un rôle très important dans la communication planétaire et les échanges politiques et économiques entre les différents États. Dès le 19ème siècle, et avec l'apparition des mouvements coloniaux, la France était le premier pays colonial et il avait une armée très forte; il avait colonisé des autres pays africains, caribéens et asiatiques. Cette colonisation avait permis à la France de diffuser et de propager sa langue sous des formes

différentes: créolisation, sabir, … etc. Donc, aujourd'hui, dans le monde; il y a plusieurs pays qui parlent et utilisent le français comme langue officielle ou seconde, tels que le Sénégal, le Mali, Haïti, Guadeloupe,…etc. Le choix du statut du français dans ces pays est le résultat des opérations effectuées par les politiques et les élites de ces pays, autrement dit, le fait de considérer le français langue officielle, seconde ou étrangère, est un choix politique qui se manifeste à partir de la pratique linguistique au sein de la communauté. *« On peut considérer que l'expression "politique linguistique", appliquée à l'action d'un État, désigne les choix, les orientations, les objectifs qui sont ceux de cet État en matière de gestion de sa pluralité linguistique.»*[1]

## I-1-1- Le rapport politique/ linguistique.

À la lumière de la citation ci-dessus, le politique et le linguistique sont des faits et des choix indissociables car n'importe quel mouvement ou choix politique pour exprimer ses préoccupations et ses soucis et pour se connaître et se reconnaître, il doit utiliser une langue bien déterminée. Cette dernière doit posséder également les valeurs requises pour lui donner la liberté et la sécurité d'exprimer et de s'exprimer; le choix de la langue utilisée par une telle ou telle communauté est pris par les politiques (les politiciens) de cette communauté; donc les politiques prennent et élaborent les choix et les linguistes, les grammairiens, les lettres appliquent et maîtrisent ces choix et ces orientations.

Les choix politiques sont pris en fonction des préjugés et des représentations historiques, ethniques, raciaux …etc.

*«Nul doute que les conditions historiques, socio-ethniques, économiques, démographiques, etc., jouent dans le sens d'une forte différenciation des gestions institutionnelles des langues. Il est évident que les pays africains qui ont souhaité, à la suite de la décolonisation, instaurer des aménagements linguistiques, n'ont pas toujours eu les moyens (en particulier financiers) de leurs ambitions. Par ailleurs, certaines situations de plurilinguisme que connaît l'Afrique (où à une multiplicité d'ethnies correspond une multiplicité de langues vernaculaires) ne sont pas pour faciliter la mise en œuvre d'une authentique politique linguistique.»*[2]

La prise en compte des facteurs politiques, socio-ethniques, culturels, économiques, …etc., lors du choix de la langue parlée dans une communauté est une condition sine qua none pour éviter toutes formes de conflits et des problèmes au sein de cette société.

---

[1]-Boyer. H, *« introduction à la socioloinguistique »*, Dunod, Paris, 2001, p.76.
[2]- H.Boyer. H, 2001, op.cit., p. (79-80).

Le choix de la langue ne doit pas insister et se baser sur ce qui est purement linguistique uniquement, les politiciens doivent prendre en considération et en compte les différences et les divergences socioculturelles et ethniques qui coexistent au sein de leur communauté parce que la langue représente un facteur très important de la culture, de l'identité et de l'appartenance.

*« Une véritable normalisation ne saurait jamais se borner aux aspects "purement" linguistiques. Elle doit envisager en même temps beaucoup de facteurs décidément "sociaux", voire essentiellement politiques […]. Bref, la normalisation est une véritable macro décision qui […] vise à orienter le futur d'une communauté et suppose l'exercice d'un certain pouvoir.»*[1]

Le thème abordé dans ces paragraphes nous oblige de prendre en considération et de mettre l'accent sur les opérations et les interventions des politiques (politiciens) dans le choix et l'évolution des langues parlées dans leurs communautés. La politique et la planification linguistiques sont des opérations qui manifestent les liens et les rapports qui existent entre la langue (langage) et la politique; nous avons déjà signalé que le choix d'une langue officielle dans une société plurilingue est la mission et le travail des politiciens qui ont le pouvoir d'assumer la responsabilité de leurs choix; ces choix doivent prendre en compte la dimension socioculturelle, politique, religieuse, et symbolique au sein de cette société pour réaliser une certaine égalité et une certaine équité entre les ethnies et les groupes sociaux qui composent cette communauté. Donc, le choix de la langue officielle d'une telle ou telle communauté ou d'un tel ou tel pays est un travail complémentaire entre les hommes de la politique et les spécialistes de la langue ou les linguistes et les lettrés.

La planification linguistique est la première étape de la politique linguistique, c'est la phase théorique d'une politique linguistique, elle est l'ensemble des décisions qui sont faites au niveau du gouvernement par les politiciens et destinées à pratiquer et à réaliser par les linguistes et la société.

*« La planification linguistique est un ensemble de tentatives et d'efforts conscients et organisés pour résoudre des problèmes linguistiques. Ce sont des décisions prises pour influencer, encourager ou décourager des pratiques et des usages linguistiques. C'est la somme des efforts faits pour changer délibérément la forme d'une langue et son usage, le discours. C'est parfaire une langue exprimant une individualité nationale. C'est réformer et standardiser une langue de façon normative. C'est donner un code écrit à une langue qui n'en a pas. C'est déterminer les moyens scientifiques de parvenir au bilinguisme en période coloniale ou post-coloniale. C'est adapter aux réalités linguistiques des pays décolonisés l'expérience acquise dans l'histoire des langues européennes. C'est*

[1]- Idem.

*mettre le lexique d'une langue en adéquation avec le développement économique, social, technique ou culturel d'un pays … La liste pourrait s'allonger.*»[1]

Il faut signaler que n'importe quelle langue représente, avec sa mission de communication, une fonction et une valeur symbolique, politique et socioculturelle; donc son choix doit prendre en considération toutes ces valeurs et tous ces symboles.

« *Il ne faut pas perdre de vue que la langue n'est pas seulement un instrument de communication; elle assume aussi des fonctions symboliques dans une société. Le plus souvent, les décisions politiques sont fondées plus sur la valeur symbolique de la langue, comme facteur d'unification ou de séparatisme dans une communauté, que sur les besoins réels de la communication … Les considérations politiques, sociales et économiques pèsent plus que les analyses linguistiques dans la planification.*»[2]

## I-1-2-La propagation des langues par leurs littératures.

Les langues sont des composantes très importantes de l'identité des sociétés; il y a des langues qui apparaissent et des autres disparaissent et se déclinent, nous appelons ces langues; langues vivantes et langues mortes. La diffusion et la vie des langues sont la vocation de leurs locuteurs, ces derniers ont la responsabilité de sauvegarder leurs langues parce qu'elles représentent une partie de leurs passés, de leurs actualités, de leurs futurs et de leurs identités et leurs appartenances; autrement dit, la langue est à la fois un constituant de la culture et un moyen par lequel, l'individu peut exprimer sa culture; et pour protéger sa culture, son appartenance et son identité; l'individu doit renforcer sa langue et il doit la protéger également contre les dominations et les dominances des autres langues qui coexistent dans le marché linguistique.

Comme nous avons signalé, le statut de la langue représente le statut de la société qu'elle parle, donc son mouvement et sa vie représentent ceux de sa société, autrement dit, la société développée et progressée propage sa langue dans les autres sociétés et dans les autres pays par le biais de ses pratiques économiques, politiques, littéraires, … etc.

« *La langue a été vue soit comme conception du monde (ce qu'on appellera plus tard "vision du monde"), soit comme révélatrice du mode de vie d'une société et de ses valeurs culturelles, soit comme révélatrice de la structure sociale et des changements survenus au sein de la société, soit enfin comme une structure linguistique en corrélation avec les structures de la société.*»[3]

Aujourd'hui, nous voyons que les langues dominantes sont les langues des pays développés et forts politiquement, économiquement, socialement, littérairement; donc la

---

[1]-Garmadi. J, in Baylon. C, *« Sociolinguistique, Société, langue et discours »,* Nathan, 1996, p. 173.
[2]-Idem.
[3]- Ibid, p.48.

propagation et la vie voire la survie des langues sont des phénomènes très attachés au développement des autres domaines qui concernent les sociétés et les communautés qui parlent ces langues. Mais ce qui nous intéresse dans cette optique, c'est la mission de la littérature et des lettrés (littéraires) dans la propagation et la sauvegarde de leurs langues. A vrai dire, les écrivains et les lettrés ont un rôle très prépondérant dans la propagation de leur langue, parce qu'à partir de leurs écritures et leurs ouvrages, ils diffusent et publient leur langue au sein de leur société et au-delà de la nation. Ces ouvrages sont des productions littéraires chargées des sens et des significations, enseignées dans des autres pays qui ne parlent pas cette langue, tel que le français en Algérie, au Maroc, en Tunisie,…etc. L'enseignement de cette langue étrangère, par le biais de l'enseignement de sa littérature, contribue à propager et à diffuser cette langue dans des autres territoires. L'enseignement de langue étrangère, par l'enseignement de sa littérature aux apprenants non natifs, impose ces derniers à faire recours aux grands ouvrages et aux ouvrages de références qui appartiennent à cette langue pour pouvoir comprendre les sens des mots utilisés et pour mieux apprendre cette langue étrangère.

« *On continue de porter au vocabulaire, surtout au vocabulaire abstrait, la plus grande attention: accroissement méthodique du nombre de mots connus, recherche du sens des mots dans leurs différents emplois et des mots pertinents selon les situations et les contextes. Les mots nouveaux sont quelquefois nécessaires, mais on s'exerce à éviter l'usage abusif de substantifs techniques ou scientifiques dans des domaines où ils ne conviennent pas. On se rappelle que les mots du langage général (ou "commun"), c'est-à-dire non spécialisé, peuvent se charger, selon le contexte dans lequel ils sont employés, de nuances et d'un pouvoir d'évocation qui leur donne des résonances variables selon les individus ou les groupes et une portée sociale; c'est notamment le cas dans les textes littéraires. L'effort d'exactitude pour déterminer le sens d'un mot et ce qu'il peut évoquer (dénotation et connotation) est éminemment formateur et enrichissant: il faut y entraîner et y associer tous les élèves.*»[1]

## I-1-3 l'extension du français dans le monde.

Le français, comme les autres langues vivantes, il se propage dans le monde d'une façon très rapide et par le biais des voies politiques, économiques, militaires,…etc. Le français avait connu sa vraie propagation pendant la période coloniale; il s'était propagé dans l'Afrique (le nord de l'Afrique et l'Afrique noire), l'Asie, l'Europe et les pays de Caraïbes. Cette propagation était le résultat des mouvements coloniaux qui étaient faits par les Français dès Napoléon jusqu'à la colonisation contemporaine occidentale.

Selon l'organisation internationale de la francophonie et dans sa revue "*la langue française dans le monde*" « En 2014, sur 102 pays et territoires, près de 274millions de

[1]-Biard. J et Denis. F, 1993, op, cit, p. 213.

personnes sont capables de s'exprimer en français. Dans cette galaxie francophone, près de 212 millions de personnes vivent sur la planète "naître et vivre aussi en français" c'est-à-dire qu'ils font un usage quotidien de la langue française, même si les contextes sont variés car cette langue, acquise dès l'enfance, arrive plus ou moins tôt et sert plus ou moins souvent.»[1]

*langue du foyer et de l'école, transmise par les parents et/ou apprise à l'école, là où elle est langue de scolarisation.

*langue officielle (seule ou à côté d'autres langues) qui sert pour les démarches administratives, les relations professionnelles, les contacts avec les institutions.
*langue sociale, quand elle permet de communiquer entre concitoyens de langues maternelles différentes.

*langue de communication de culture, très utilisée dans les médias, les activités culturelles, la littérature.

La principale composante de la population francophone se trouve en Afrique et surtout, l'Afrique noire. En Europe, il y a 46 millions de locuteurs qui parlent le français comme langue étrangère, en Allemagne, au Danemark, en Espagne, en Finlande, en Irlande, en Italie, à Malte, en Norvège, aux Pays-Bas, au Portugal, au Royaume-Uni et en Suède, la majorité de ces locuteurs le considère comme une langue étrangère et un petit nombre le considère comme une langue maternelle.

Le français occupe la cinquième place dans le monde à partir du nombre de ses locuteurs, après le mandarin, l'anglais, l'espagnol, et l'arabe ou l'hindi. Le français est la langue première (parlée à la maison): en France et dans les territoires d'outre-mer, au Québec, dans la fédération Wallonie-Bruxelles, en Suisse normande et à Monaco. Mais aussi au Luxembourg, en Ontario ou au Nouveau-Brunswick, de plus en plus en Afrique: au Gabon, au Cameroun, au Congo…etc.

Vivre dans un environnement francophone, c'est le cas des locuteurs "francophones" qui apprennent le français à l'école, mais qui l'utilisent quasiment quotidiennement dans leur rapport avec l'administration, le milieu médical ou la justice, dans leurs activités culturelles ou leur consommation médiatique, au travail ou dans le domaine économique.

---

[1]- Organisation internationale de la francophonie. *«la langue française dans le monde»*, Edition Nathan, Paris 2014, p. 5.

Ces francophones se trouvent dans tous les pays où le français est la seule langue officielle alors qu'elle n'est pas première: Bénin, Burkina Faso, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Mali, Niger, République démocratique du Congo, Sénégal et Togo. Quand le français partage le statut de langue officielle ou qu'elle est aussi langue d'enseignement, comme dans les pays du Maghreb et au Liban; Belgique (hors Wallonie-Bruxelles), Burundi, Cameroun, Canada(hors Québec), Centrafrique, Comores, Djibouti, Guinée équatoriale, Haïti, Luxembourg, Madagascar, Rwanda, Seychelles, Suisse (hors Romandie), Tchad, …etc. Dans ces territoires, pour participer à la vie sociale, pour être actif et pour avoir intérêt et influence dans sa société, la personne doit utiliser et maîtriser le français.

## I-1-4: le rôle de la francophonie.

La francophonie est une organisation internationale, qui a pour objectif, le maintien et la propagation du français dans le monde; cette organisation se compose de 77 pays et gouvernements, membres et observateurs.

*« Le mot "francophonie", désigne l'ensemble des locuteurs qui utilisent les français comme langue maternelle ou langue seconde. Cette notion tombe un peu dans l'oubli jusqu'au début des années 1960[…]. La francophonie, c'est cet humanisme intégral qui se tisse autour de la terre, cette symbiose des énergies dormantes de tous les continents, de toutes les races, qui se réveillent à leur chaleur complémentaire.»*[1]

Le mot francophone s'applique aux locuteurs de la langue française, appartenant aux régions et aux nations différentes. La francophonie (avec F majuscule) désigne l'ensemble du monde francophone, c'est-à-dire les différents pays et régions où le français est langue maternelle ou seconde. Il s'agit d'une expression géographique et d'un regroupement géopolitique.

Parmi les tâches de la francophonie, c'est l'enrichissement et l'évolution de la langue française, soit par l'emprunt, la néologie et la création des nouvelles terminologies, en mêlant le français avec des autres langues minoritaires, comme dans les pays de l'Afrique sou-saharienne; dans ce sujet, la revue de l'OIF, *"La langue française dans le monde"* , dit:

*«L'évolution inéluctable de la langue française doit être parfois accompagnée, notamment dans des domaines spécialisés comme l'économie, les technologies de l'information et les sciences, et c'est là tout le défi des commissions spécialisées de terminologie et de néologie des pays francophones qui mettent en place de véritables dispositifs de coopération pour l'enrichissement de la langue française.»*[2]

---

[1]- cite d'internent, www. Google.fr/la francophonie, consulté le 18/08/2015.
[2]- Organisation internationale de la francophonie. Op, cit, p. 9.

## I-1-5: la francophonie en tant que mouvement culturel et linguistique.

La francophonie, comme nous avons déjà signalé, est un univers, qui regroupe des individus parlant le français comme langue maternelle ou langue seconde. Cet univers est illimité, ni géographiquement ni politiquement; les francophones peuvent et veulent exprimer et s'exprimer leurs sentiments, leurs idées, leurs histoires, leurs appartenances et leur avenir par et dans cette organisation.

D'un point de vue interculturel, la francophonie est la reconnaissance des différences culturelles, idéologiques, sociales,…, et l'acceptation de ces différences dans un milieu plein de solidarité et de transparence, concernant ce point, Michel Guillou affirme: *«La francophonie n'est tout à fait ni coloniale, ni religieuse, ni ethnique ni économique. Elle l'est pour partie, mais elle est beaucoup plus, elle est autre. Elle a vocation à la laïcité, c'est-à-dire à l'ouverture.»*[1]

La francophonie est un univers où plusieurs cultures et plusieurs locuteurs des langues maternelles différentes, se rencontrent; cette diversité et cette hétérogénéité linguistico-culturelle sont un atout, qui permet aux francophones de vivre l'interculturel et le multilinguisme avec toute sécurité et avec tolérance. En réalité, et dans le monde, les masses médias qui contribuent à diffuser et maintenir le français, sont les chaînes de la télévision française, sur la télévision ou sur l'Internet via le Facebook, le Youtube …etc. Ces médias sont disponibles pour que cette langue puisse lutter contre les tendances d'unilinguisme dans le monde, et qui veulent voir toutes les organisations et les institutions internationales parlent une seule langue.

*«Ce défi du maintien du français et du multilinguisme dans les enceintes internationales, la Francophonie tente de le relever en concertation avec les États et Gouvernements membres de l'OIF, les fonctionnaires internationaux et les organisations elles-mêmes. Le rôle particulier qui jouent les 43 groupes d'ambassadeurs francophones dans cette lutte pour la diversité linguistique est fondamental. Les autres grands espaces géolinguistiques sont également sensibilisés, dans un combat commun en faveur du multilinguisme.»*[2]

## I-1-6: la francophonie en tant que mouvement politique.

La coexistence de deux ou plusieurs langues dans le même territoire provoque une situation conflictuelle et non pacifique; cette situation est fréquente presque dans tous les pays bilingues et/ou plurilingues, où chaque groupe social, chaque communauté, chaque ethnie ou

---

[1]-Guillou. M, *« La francophonie nouvel enjeu mondial »*, Editions Hatier, Paris, 1993, p. 16.
[2]- Organisation internationale de la francophonie. Op, cit,. p.23.

chaque tribu, veut et espère que sa langue devient officielle et dominante et représente la variété haute dans ce pays là. Pour Henry Boyer *:« Le conflit est inscrit au moins virtuellement dans toute pluralité linguistique communautaire.»*[1] Le choix d'une langue officielle dans des pays plurilingues est un choix politique, où le président ou le gouvernement fixe les grands axes de la politique linguistique de son pays, par exemple, dans les pays africains, le Sénégal, le français devient une langue officielle et nationale par un choix politique, en Algérie, par exemple, avec l'arabe, l'amazigh devient une langue officielle, par un arrêté présidentiel.

Pour la majorité de pays francophones, la francophonie est une tendance politique par laquelle, ces pays peuvent gérer, organiser et classer leurs différentes langues en se basant soit sur la masse de locuteurs soit sur les élites qui parlent le français, les institutions et les administrations, qui l'utilisent.

L'appartenance à la francophonie est un engagement, qui implique le respect de toutes les lois de cette organisation, et la prise de position de la majorité, même si, cette position est inutile. Cette appartenance a des avantages et des inconvénients, et il y a des intuitions sous-jacentes qui refusent la différence, le plurilinguisme et l'Autre; et qui encouragent la domination .

Dans certains cas et dans certains sommets, la francophonie perd son objectif premier, qui est le maintien et la diffusion du français, et elle prend une image totalement politique, soit par la nature des sujets abordés dans les sommets, soit par ses États et ses Gouvernements membres et observateurs. Le monde change, toujours, il y a des nouvelles actualités, des conflits, des guerres,… etc. La francophonie doit prendre position vis-à-vis de ces actualités, en respectant l'opinion de la majorité.

*«Les "sommets francophones" sont devenus, en eux-mêmes, une puissance politique avec laquelle il faut compter. À ce titre, ils réunissent un certain nombre de pays dont la francophonie n'est plus que résiduelle, si même elle y subsiste encore. Pour ne donner que deux exemples parmi beaucoup d'autres, la présence de l'Egypte ou celle du Vietnam, participe beaucoup plus d'une volonté politique que d'une pratique effective de la francophonie.»*[2]

La France en tant que le pays d'origine du français, représente le leader de cette organisation et de cette tendance, elle cherche à travers celle-ci de se positionner et de maintenir sa langue et ses affaires économiques, politiques, sociales,…, dans le monde d'une

---

[1]-BOYER. H, *« Plurilinguisme : « contact » ou conflit de langues ? »*, Editions, L'Harmattan, Paris, 1997,p. 10.
[2]-PORCHER. L, *« Le français langue étrangère »*, Ed. Hachette / Education, Paris,1995, p. 87.

manière générale, et spécialement, dans le tiers monde. Face aux autres pouvoirs, et pour maintenir ses affaires sous le voile de la francophonie, la France fait des interventions militaires, comme nous les avons vues au Mali, à la Libye, … etc.

Elle essaie de garder sa place dans le monde comme une autorité pesante, et de lutter contre les autres communautés linguistiques, surtout les communautés anglaises, ce qui provoque ce qu'on appelle "le conflit des civilisations ou la guerre des langues".*«La France n'est pas propriétaire de la langue française, elle n'en est que le dépositaire.»*[1]

## I-1-7: le français langue vivante, langue de la modernité et de la technologie.

Comme nous avons déjà cité ci-dessus, le français est une langue parlée dans les cinq continents et avec un nombre croissant des locuteurs près de 274 millions de personnes dans presque de 102 pays. La situation du français diffère d'un pays à l'autre, dans certains pays, il est une langue officielle et nationale, comme celle dans les pays africains, le Mali, le Sénégal, le Congo, … etc. Dans des autres pays, il est une langue seconde et/ou étrangère, c'est le cas des pays arabes du Nord d'Afrique, en Europe, en Asie et en Amérique.

Le français possède la cinquième place dans le monde par le nombre de ses locuteurs; mais il est la deuxième langue des affaires dan l'espace européen après l'anglais et devant l'allemand, le russe, l'italien et l'espagnol. La troisième langue des affaires après l'anglais et le chinois dans le monde. Il est une langue très utilisée dans les domaines de l'économie, de la technologie, de l'industrie et de l'informatique.

*«La langue française recèle une valeur économique en soi en tant qu'élément constitutif d'un produit ou d'un service(un livre, un film ou un contenu de formation), en tant que compétence valorisable sur le marché du travail ou dans l'entreprise ou en tant que produit dont l'acquisition se traduit par une dépense(cours de français, traduction, interprétation…).*

*De ce point de vue, on voit se multiplier les études portant sur le secteur des industries culturelles, qui insistent sur les potentialités du marché francophone dans le domaine de l'audiovisuel ou de l'édition par exemple. D'ores et déjà, on constate que les pays francophones pèsent fortement dans le commerce mondial de produits culturels.»*[2]

Le français possède les potentialités d'être une langue pesante dans le monde; il est une langue vivante et langue de modernité, car, elle est enseignée et/ou parlée dans la plupart des pays du monde et elle s'utilise dans tous les domaines de la vie, à savoir la technologie, l'économie, la politique, les sciences, …etc. En Afrique, de l'est à l'ouest et du nord au sud, le

---

[1]- Ibid., p. 85.
[2]- Organisation internationale de la francophonie. Op, cit. p. 23.

français est enseigné et parlé, soit comme langue étrangère, soit comme langue seconde ou de scolarisation. En Asie, il est utilisé comme langue seconde et/ou étrangère dans pas mal nombre de pays, comme le Vietnam, La Chine, l'Indonésie,… etc. En Europe, le français est utilisé fréquemment, tour à tour avec les autres langues, dans presque tous les pays européens, il est considéré comme une langue seconde de communication et une langue officielle dans certaines communautés, comme la Suisse, la Belgique, le Luxembourg,… etc. En Amérique, le français est considéré comme une langue officielle dans certains pays, comme le Canada, le Martinique, le Guadeloupe, Haïti, et comme une langue étrangère dans d'autres pays, comme les Etats-Unis, et les pays de l'Amérique latine.

Concernant le domaine économique et les échanges commerciaux, le français est toujours présent; il est utilisé dans les échanges entre le nord et le sud ( l'Europe et l'Afrique) et l'est et l'ouest ( l'Asie et l'Afrique), parce que l'Afrique représente un marché prépondérant pour tous les pays exportateurs des biens et des marchandises; et la majorité de pays qui compose ce marché parle le français, c'est pour ça les autres partenaires seront obligés de le parler dans leurs relations commerciales.

Les pays membres de l'organisation internationale de la francophonie (OIF), espère que le français joue un rôle important dans les échanges commerciaux, avec les autres partenaires qui parlent des autres langues que le français; certaines études sont faites pour déterminer la part de la composante linguistique dans les échanges économiques, et surtout la valeur économique des produits et services de la langue française.

*«Les rencontres internationales de la francophonie économique permettent à plusieurs centaines d'opérateurs économiques francophones d'organiser le renforcement des liens d'affaires entre francophones. Elles sont l'occasion d'exprimer l'intérêt économique du français, langue de l'entrepreneuriat, de l'harmonisation juridique et fiscale, de la propriété intellectuelle, des investissements internationaux… La francophonie compte de nombreux pays membres au sein de divers regroupements économiques régionaux […], faisant d'elle une force d'attraction pour les échanges, ce qui favorise l'emploi et la croissance économique.»*[1]

Comme nous avons déjà su, le français est une langue vivante, qui occupe une place prépondérante dans la diffusion des informations et de la technologie. Elle facilite la compréhension des informations par les francophones, en traduisant les produits scientifiques, culturelles, littéraires des langues sources à la langue française.

[1]- Organisation Internationale de la Francophonie, Paris 2012. p 8.

La francophonie diffuse le français, en multipliant les produits économiques, culturelles, littéraires qui sont en français et qui sont destinés aux marchés différents dans tous les continents.

*«Le réseau des associations professionnelles francophones (RAPF) a vu le jour en 2011, avec la charte des associations professionnelles francophones élaborée sous l'égide de l'OIF. Regroupés au sein du réseau, notaires, géomètres, experts-comptables et commissaires aux comptes, normalisateurs et qualiticiens, ingénieurs et scientifiques, technologistes biomédicaux, infirmiers, physiothérapeutes, fonctionnaires internationaux, spécialistes du management de projet, pharmaciens…peuvent traiter en commun les enjeux et défis liés à la promotion de la langue française dans ses usages professionnels, techniques, scientifiques, économiques ou financiers. Le RAPF compte contribuer à la diffusion à grande échelle d'une tradition, d'une culture et de systèmes professionnels francophones qui ont montré leur efficacité et favoriser les échanges et la coopération internationale.»*[1]

Le français est une langue vivante, utilisée dans plusieurs domaines, à savoir, l'économie, la technologie, les sciences naturelles et la médecine, les sciences humaines et sociales,… etc. Également, le français est utilisé dans le domaine de la politique, les relations nationales et internationales, et dans les institutions et les organisations politiques et/ou économiques régionales et internationales. L'OIF veille à l'utilisation et la diffusion du français dans ces institutions, en formant des fonctionnaires et des diplomates en français. Elle propose:

*«Cours pour acquérir une bonne maîtrise de la langue française, mais aussi formation professionnelle en français axée sur des domaines tels que la négociation et l'interprétation, actions de sensibilisation au multilinguisme, etc.: telles sont les activités déployées par l'OIF au sein des organisations multilatérales pour renforcer l'usage du français et le plurilinguisme. En Afrique, où résident 96 millions de locuteurs francophones et où les organisations régionales ont une place prépondérante dans la conduite des politiques, la promotion de la langue française auprès de ces institutions garde toute sa pertinence. Grâce à l'OIF, ce sont chaque année plus de 2000 fonctionnaires issus d'organisations,[…], ont la possibilité d'apprendre la langue française et de l'utiliser dans leur environnement professionnel […]. L'OIF permet également aux délégués de s'exprimer en français et d'être plus influents dans les grands débats.»*[2]

L'OIF a pour objectif essentiel, le maintien et la propagation du français dans le monde, en utilisant tous les moyens et s'engageant dans tous les domaines, et surtout, les domaines les plus sensibles, tels que l'économie, la politique et la technologie. C'est pourquoi, elle encourage les établissements nationaux, régionaux et internationaux, qui contribuent à l'enseignement du français, à son utilisation et à sa diffusion.

Le français, par le biais de ces tentatives de maintien et de diffusion, garde sa place dans le paysage linguistique mondial; il est une langue de diplomatie et des relations

---

[1]-Idem.

[2]- Ibid. p.12.

internationales, utilisée par les diplomates , les fonctionnaires et les politiciens dans les institutions régionales et internationales telles que: l'Union européenne et les Nations Unies.

*«L'OIF propose des moyens d'intervention variés allant de la mobilisation politique à l'éditions d'outils pédagogiques, en passant par la sensibilisation et la formation linguistique ou professionnelle.[...]. Parallèlement, l'OIF soutient les établissements de formation initiale ou continue à la diplomatie et à la fonction publique pour y renforcer l'enseignement, l'usage et la visibilité du français. L'OIF veille ainsi au respect des équilibres linguistiques dans la conduite des affaires internationales, tout en favorisant l'émergence des complicités francophones régionales autour de valeurs ou d'intérêts communs.»*[1]

Dans cette partie, nous avons montré la place du français dans le monde, il est, à la fois, une langue vivante, une langue moderne qui contribue à la transmission des informations de la technologie, une langue utilisée dans presque tous les domaines de la vie, une langue surtout de politiciens et des diplomates, une langue des intellectuels, des savants; une langue utilisée dans la plupart des institutions régionales et internationales.

Le français est une langue vivante, qui se diffuse, dans le monde, par son utilisation dans différents domaines et surtout le domaine scientifique, industriel, technologique,… etc. La somme de pays, qui parlent ou utilisent le français dans leurs échanges internationaux, contribuent à la propagation de cette langue et augmentent le nombre de ses locuteurs. Donc, il y a une certaine réciprocité entre la langue d'un coté, et les pays qui la parlent d'un autre; la langue est diffusée et propagée par son utilisation, et les pays exécutent leurs affaires et leurs échanges par l'utilisation de la langue.

Concernant le domaine de l'enseignement/apprentissage, les biens qui contribuent à la diffusion de la langue, c'est les écrits, les livres, la littérature, l'ensemble de documents qui sont rédigés en cette langue (le français).

## I-1-8: politique linguistique en Algérie et francophonie.

En Algérie, la politique linguistique choisie est une politique monolingue, où l'arabisation est un outil de teinter l'identité arabe de la société, la langue choisie est considérée comme l'emblème fondamental de la personnalité algérienne. Cette politique linguistique permet d'affirmer le statut officiel de la langue arabe, et sa position dans la société algérienne. Dans cette partie nous allons manifester les fondements culturels et idéologiques de cette politique linguistique adoptée en Algérie, et nous allons également aborder la francophonie en Algérie.

---

[1]- Idem.

L'Algérie, comme tous les pays maghrébins, où la langue française fut implantée depuis 1830, son paysage linguistique est constitué de plusieurs langues et des variétés de langues. Il existe une disposition linguistique complexe, se compose fondamentalement de l'arabe algérien, la langue de la majorité, de l'arabe classique ou conventionnel pour l'usage de l'officialité, de la langue française pour l'enseignement scientifique, le savoir et la rationalité de la langue amazigh, qui se compose elle-même d'une multitude de parlers et de langues locales ou régionales, tout en entretenant des rapports constants avec les langues dominantes l'arabe et le français.

La guerre des langues oppose surtout l'arabe et le français, en tant que langues relevant des domaines du savoir, de la sphère officielle et des rapports formels. Malgré cette situation sociolinguistique complexe, l'Algérie a adopté la politique d'unilinguisme qui consiste à favoriser une seule langue sur les plans politique, juridique, social, économique etc.…

Parlant de politique linguistique et d'arabisation en Algérie nous mène à penser à la place de la langue française dans cette politique, langue qui reste utilisée par une élite et perd, de plus en plus, son prestige face à la langue arabe malgré qu'elle existe et survit dans différents domaines, et prétend à une certaine co-officialité dans la mesure où, réellement, les membres du gouvernement la parlent souvent et que le journal officiel de la République algérienne parait en arabe scolaire et en français.

## I-1-8-1: la politique linguistique.

La politique linguistique est un ensemble des choix conscients concernant les rapports entre langue (s) et vie sociale, et la planification linguistique est la mise en pratique concrète d'une politique linguistique, le passage du théorique au pratique. Les deux expressions *politique linguistique* et *planification linguistique* permettent de distinguer deux niveaux de l'action du politique sur la / les langues(s) en usage dans une société donnée. La planification linguistique est alors un passage à l'acte juridique et administratif, la concrétisation sur le plan des institutions de considérations, de perspectives, de choix, qui sont ceux d'une politique linguistique, celle-ci peut concerner une langue dans son identité structurale, concerner les fonctionnements socioculturels d'une langue à ceux d'une autre, également en usage dans la même communauté et présenter une double visée linguistique et sociolinguistique. Le plus souvent, les objectifs linguistiques dépendent d'objectifs plus globaux à l'échelle sociale toute

entière ; unification nationale, rapprochements diplomatiques et orientation de l'économie vers un nouveau secteur. Pour Henri Boyer:

« *l'expression politique linguistique est plus souvent employée en relation avec celle de planification linguistique : tantôt elles sont considérées comme des variantes d'une même désignation, tantôt elles permettent de distinguer deux niveaux de l'action du politique sur la/les langue(s) en usage à l'acte juridique, la concrétisation sur le plan des institutions ( étatiques, régionales, voire internationales) de considération de choix, de perspectives qui sont ceux d'une politique linguistique* »[1].

La politique linguistique se base sur de simples instructions, et elle s'inscrit dans le cadre d'un marché linguistique, cette dynamique sociolinguistique à deux ou plusieurs langues, peut aller de la coexistence plus ou moins pacifique à une réalité conflictuelle, en passant par toutes les modalités de la concurrence et de l'antagonisme, à base de déséquilibre fonctionnel et l'inégalité de position. Les causes non linguistiques de la dominance et donc du conflit, ne sont pas faciles à identifier, mais parmi les plus habituellement observées : démographique, migratoire, politique, économique, militaire et sociale.

Ce qui caractérise, en particulier, l'Algérie, où la période de la colonisation a été plus longue et le bouleversement plus grand, est que le colonisateur l'a ouvert au monde moderne, mais dans le cadre d'une langue étrangère, et dans le contexte d'une valorisation extrême de la civilisation occidentale. A ce moment, l'Algérie a ouvert sur la modernité et la mondialisation, mais dans une langue étrangère. Le dépouillement est ainsi inscrit à la fois dans la langue et dans la réalité de la dépendance coloniale. Il s'agit dès lors de rétablir une langue correspondant à une identité propre, les motivations qui peuvent pousser l'arabisation en Algérie ne sont pas d'ordre technique, la modernité est assurée principalement par la langue française, dans laquelle s'effectue la gestion de l'appareil économique et administratif, dans laquelle est divulgué l'enseignement. La motivation essentielle est la recherche d'une personnalité différente, à laquelle on est rattaché comme l'histoire, la culture et la religion, et perçue comme l'opposé de la personnalité occidentale. Il s'agit, de façon plus précise, de réintégrer à la personnalité algérienne un élément essentiel qui avait été effacé par la colonisation.

De ce fait, « *l'arabisation est devenue synonyme de ressourcement, de retour à l'authenticité, de récupération des attributs de l'identité arabe qui ne peut se réaliser que par la restauration de l'arabe est une récupération de la dignité bafouée par les colonisateurs et condition élémentaire pour se réconcilier avec soi-même* »[2].

---

[1]- Boyer. H, *« Sociolinguistique. Territoires et objets »*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1996, P.23.
[2]- Ibrahimi. K.T, *« Les Algériens et leur(s) langue(s ) »*, El Hikma, Alger, 1995,p.186.

L'Algérie a développé une idéologie arabo-musulmane, qui considère que la diversité linguistique est un danger pour l'unité nationale et une cause de conflit et de division, et que seul l'unilinguisme peut assurer cette unité nationale. La gestion de la question des langues et de cultures en Algérie met en cause l'identité culturelle arabo-musulmane et les effets de la colonisation française. La langue joue un rôle unificateur dans la mesure où c'est par appropriation à d'autres groupes que l'appartenance ou la non appartenance à un groupe est associée à certains actes politiques ou idéologiques communautaires « *La langue n'est plus perçue comme moyen de communication remplissant, entre autres choses, une fonction sociale déterminée. Elle est devenue un critère d'appartenance idéologique.* »[1]

Se basant sur un discours identitaire qui valorise le passé et l'histoire de la civilisation arabe, la normalisation linguistique a surtout centré son action sur les efforts de reproduction et de consolidation du discours idéologique : dans les institutions d'enseignement, le français a changé de statut d'une langue d'enseignement à une simple matière à enseigner, ce qui a influencé le processus d'enseignement /apprentissage du français langue étrangère.

« *L'arabisation devient un moyen d'affirmer l'identité arabe (la langue était perçue comme l'attribut fondamental de la personnalité arabe), cette politique linguistique a permis d'affirmer le statut officiel de la langue arabe et sa place dans la société algérienne, en œuvrant à la généralisation de son utilisation, dans tous les domaines de la vie quotidienne et sociale des citoyens. L'unification de l'usage d'une même langue de travail, d'enseignement de culture, objectif qui s'identifie, parmi d'autres, au recouvrement de tous les attributs historiques de la nation algérienne* »[2].

Pour la majorité des algériens, l'arabe classique reste la langue de l'instruction, de l'enseignement, de la langue écrite, du pouvoir politique et de l'administration. Mais c'est également la référence symbolique de l'identité arabo-musulmane, comme l'explique Benrabeh M. « *la langue arabe et l'islam sont inséparables…l'arabe a sa place à part par le fait qu'elle est la langue du Coran et du prophète* »[3] . Le fait d'associer la religion avec la langue arabe classique attribue à cette dernière une dimension de sacralité qui institue des rapports entre l'homme et l'instrument de communication. La langue arabe écrite, même quand elle n'avait pas été apprise, demeurait le symbole de l'identité musulmane.

## I-1-8-2: les fondements idéologiques.

---

[1]- Dourari. A, *« Les malaises de la société algérienne d'aujourd'hui. Crise de langues et crise d'identité »*, Alger, Casbah, 2003, p. 15.
[2]-Ibrahimi. K. T, *op. cit.*, p. 186.
[3]- Benrabeh. M, *« Langue et pouvoir en Algérie »*, éd Ségur, Paris, 1999, p. 156.

Une politique linguistique est en effet déterminée, investie et encouragée, par des valeurs sociolinguistiques et culturelles, des comportements, une idéologie. La disposition sociolinguistique que la politique linguistique tend généralement à modifier est un objet de représentations communautaires. Ces représentations qu'ont les usagers de leur langue et de la langue avec laquelle celle-ci est en concurrence et en conflit et les attitudes ainsi générées, sont autant d'éléments déterminants dans l'évaluation de la concurrence et du conflit et la réussite ou l'échec d'une politique linguistique.

En Algérie, l'arabe classique *langue officielle* est associée à des représentations de valeurs religieuses : langue de Coran, langue nationale, symbole de la culture algérienne et de l'unité nationale « *l'islam et la langue arabe ont été utilisés comme forces de résistance et d'opposition à la politique de déculturation et de désarabisation du peuple algérien mais aussi comme facteurs de cohésion et d'union* »[1]. La désignation de l'arabe, comme une langue officielle, a influencé les représentations qu'ont les locuteurs algériens vis-à-vis de la langue française « *Ce qui s'est traduit sur le terrain social et culturel par le clivage et l'opposition idéologique et linguistique entre élites arabisantes et francisantes* »[2].

Généralement, la relation des locuteurs algériens avec la langue française pose la question de la place et de l'intégration de la culture française dans la société algérienne. Ce n'est donc pas le système linguistique en lui-même et le statut des locuteurs à l'intérieur de ce système qui pose problème, mais bien le comportement politico-idéologique face à ce que la langue considère comme culture, qui soulève souvent de ennuyeuses interrogations et parfois de brutales passions. Le choix de cette politique d'unilinguisme s'explique par des enjeux politique et historique, la mise au point de l'arabisation pour affirmer l'identité arabe s'est définie autour du principe de l'unité arabo-musulmane. Cet attachement et cette revendication de la langue arabe cachent une volonté de récupération de la culture arabe. C'est ce que souligne Abdelmalek S. qui voit « *dans la restauration de la culture nationale la récupération d'un élément constitutif de la souveraineté nationale* »[3]. La langue arabe devient le seul véhicule de toutes les valeurs de la société algérienne, c'est grâce à cette culture et ses diverses modalités d'expression que le peuple algérien a pu réactiver ses valeurs authentiques et affronter un système colonial qui s'est solidement implanté.

---

[1]- Quefelec. A, Deradji. Y, Debov. V, Smaali-Dekdouk. D, Cherradbencherfa. Y, *« Le français en Algérie-lexique et dynamique des langues »*, Bruxelles, Editions Duculot, 2002, p. 44.
[2] -Ibrahimi. K. T, *op.cit*., p. 61.
[3] - Abdelmalek. S.: *« Bilinguisme et éducation en Algérie »*, Mouton, Paris, 1967, p. 205.

De ce fait « *culture nationale ' arabe littéral, culture nationale' islam, et arabe littéral' islam. Ces équations vont emprisonner et clôturer toute politique culturelle et linguistique dont l'objectif strict est de changer radicalement l'environnement socioculturel colonial par la mise en place de nouveaux instruments de référence et de communication* »[1].

## I-1-8-3: la francophonie en Algérie.

A l'époque, le français était la langue du colonisateur, actuellement, il est reconnu autrement, puisque les écrivains et les élites l'utilisent pour exprimer leur enracinement et leurs aspirations. C'est à cette situation que Hagege C. se réfère pour affirmer que le français est une langue qui possède une importance prépondérante dans les pays anciennement colonisés, il souligne que:

« *la plupart d'entre eux avait pourtant combattu la France coloniale, avec les armes mêmes que leur avait données les écoles de la France, c'est-à-dire sa langue et sa culture. Mais une fois que la France qui n'avait plus les moyens d'avoir un empire colonial, a négocié l'indépendance de ces pays, leurs élites sont restées non seulement des passionnées de la France et de sa culture, mais sont également devenues demandeuses de langue française. Les français ont progressivement compris qu'ils étaient les dépositaires et non les propriétaires. Aujourd'hui encore, ce sont les pays francophones qui sont les fers de lance de ce mouvement en faveur du français* »[2].

C'est ce qui est affirmé judicieusement par Kateb Y. « *c'est en français que nous proclamons notre appartenance à la communauté algérienne* »[3].

L'Algérie est le seul pays du Maghreb qui n'appartient pas à la francophonie. Ce refus soulève souvent de lancinantes questions et pose toujours l'interrogation de la place et de l'intégration de la culture française dans la société. Considérer la francophonie un phénomène de déculturation, de perturbation identitaire ou de néo- colonisation, signifie ne pas reconnaitre l'une des composantes du territoire algérien, mais aussi de la culture algérienne en ce sens que l'espace algérien est traversé par plusieurs langues et influences culturelles, qui continuent à façonner cet univers culturel. Bouzar W. affirme à ce sujet que « *l'accumulation culturelle [...] est fondée sur un héritage transmissible et effectivement ou partiellement transmis* »[4].

Au Sommet de Beyrouth en 2002, le chef de la diplomatie algérienne Belkhadem Abdelaziz a déclaré qu'il est « *pour l'enseignement de la langue française dès la première*

---

[1]- Quefelec. A, Deradji. Y, Debov. V, Smaali-Dekdouk. D, Cherradbencherfa. Y, 2002, *op, cit*., p.48.

[2]- Hagege. C.: *« Une autre manière de concevoir et de dire le monde »*, entretien sur TV5: http://www.diplomatie.gouv.fr/label_france/FRANCE/INDEX/i26.htm, consulté le 02/04/2016.

[3]- Kateb. Y. : cité par NYSSEN H., *« L'Algérie en 1970, telle que j'ai vue »*, in jeune Afrique, collection B, Arthaud, Paris, 1970, p. 77.

[4]- Bouzar. W, *« La culture en question »*, ENAL, Alger, 1984, p. 79.

*année à condition que le français ne soit pas une langue d'enseignement qui étoufferait la langue arabe*»[1]. La préservation, la promotion et l'épanouissement de la langue arabe sont pour l'Algérie un devoir, avec toute l'ampleur et la profondeur qu'impose le terme. Le français devient, de ce fait, un instrument qu'il faut absolument exploiter, à chaque fois qu'il s'agit de l'intérêt du pays. Le chef de la diplomatie ajoute « *qu'il faut reconnaître que tout le territoire algérien parle français*»[2]. Conscient de la situation du pays, il n'avait aucun complexe pour l'adhésion de l'Algérie à la francophonie. Quant au président de la république algérienne Bouteflika Abdelaziz a affirmé que «*l'Algérie a payé encore plus lourdement la récupération de sa personnalité qu'une longue domination coloniale avait gravement mise en danger*»[3]. Son souci, à travers ce rappel, est d'affirmer qu'il n'a pas été facile pour le peuple algérien « *de renouer avec ses origines et ceci explique en grande partie notre attachement sourcilleux à tout ce que nous considérons comme les fondements de notre algérianité et de notre arabité*»[4].

A vrai dire, la langue française n'est pas uniquement un héritage d'une longue période de colonisation, elle est toujours présente dans la société algérienne grâce à ce qu'on appelle l'éclatement des frontières. La parabole a permis de capter les chaines françaises ou les chaines qui parlent le français et l'Internet qui rend les échanges avec les français possibles et intensifs et diminue la distance entre les deux pays en favorisant la mixité des cultures. Si l'ancrage francophone est encore si fort, c'est aussi grâce à l'immigration, beaucoup de familles de l'Algérie ont des parents en France, et souvent, même, des parents de nationalité française. « *Le français est extrêmement répandu : avec près de 16 millions de locuteurs (47 % de la population), l'Algérie est le deuxième plus grand pays francophone au monde après la France* »[5]. C'est ainsi qu'il est important de prendre en considération la place qu'occupent la langue et la culture françaises dans le patrimoine algérien, et de considérer cette langue comme un avantage qui facilite l'accès au monde extérieur et de voir en la francophonie une autre manière de vivre la mondialisation. Dans ce contexte, D. Caubet précise que:

---

[1]- BELKHADEM. A., *le Quotidien d'Oran*, 19 octobre 2002.
[2]-Idem.
[3]-Idem.
[4]-Idem.
[5] - fr.wikipedia.org/wiki/Algérie.

« *Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut ambigu ; d'une part, il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais), mais d'autre part, il est synonyme de réussite et d'accès à la culture et au modernisme* »[1].

Les diverses constitutions successives depuis 1963 sont constantes sur ce plan: l'islam est la religion de l'État, et l'arabe sa langue nationale et officielle. Après l'explosion de 1988, on est passé du monolinguisme à la reconnaissance officielle du tamazight. Le Parlement algérien a adopté, en avril 2002, une modification constitutionnelle instituant le tamazight comme langue nationale. Avec cette reconnaissance du tamazight, on est passé timidement à la reconnaissance pragmatique du français, le discours du président de la république algérienne, Bouteflika Abdelaziz, au sommet de la francophonie à Beyrouth (1999) est significatif,« *L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la francophonie mais nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française* »[2].

Après l'indépendance, l'Algérie a adopté la politique d'arabisation traduit par la récupération des référents culturel, identitaire et linguistique. L'impact de la domination linguistique coloniale a fait du français, après l'indépendance, la première langue étrangère à jouir d'un statut de langue véhiculaire. Sur le plan formel, elle est définie comme la première langue étrangère, mais elle reste dominante dans les institutions administratives et économiques «*L'étendue de la diversité des champs d'action de cette langue ainsi que son prestige semblent être les facteurs dynamisant qui lui confèrent une bonne positon dans la hiérarchie des valeurs sur le marché linguistique algérien.*»[3].

Aujourd'hui, le français garde un rôle privilégié en tant que première langue étrangère. Il occupe une place très importante dans l'éducation, la politique et l'administration. Pour ces raisons, l'enseignement/l'apprentissage du français est obligatoire dans les établissements scolaires algériens dés la troisième année primaire.

« *Cette langue est vue comme la possibilité d'une promotion sociale et comme un instrument d'ouverture vers la modernité, la connaissance. Elle reste la langue des citations cultivées, du monde de l'industrie et du commerce international. Elle est récurrente exclusivement ou concurremment avec l'arabe sur les enseignes des commerces* »[4].

---

[1]- Caubet. D, « *Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé* ? » In Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues, n°14, décembre 1998, p. 122.
[2]- Bouteflika. A, El Watan, 01/08/ 1999.
[3]-Quefelec. A, Deradji. Y, Debov. V, Smaali-Dekdouk. D, Cherradbencherfa. Y, 2002,*op. cit*, p. 37.
[4]- Propos recueillis dans le journal liberté, cité par. ASSALAH S., *plurilinguisme et migration*, éd L'Harmattan, Paris, 2004, P.29.

La titularisation récente de la langue amazighe en Algérie, son introduction à la télévision et son enseignement dans certaines écoles à titre expérimental, a contribué à réviser la place des usages, et partant des langues du domaine idiomatique en réactualisant les statuts et en redéfinissant les rôles aussi bien de la langue arabe algérienne que de la langue française en usage en Algérie et bien entendu, leurs rapports avec les langues minoritaires d'origine amazighe.

De cette optique, l'inventaire linguistique en actes dans la sensibilité et l'expression du locuteur algérien, arabophone ou amazighophone, sort de façon explicite des codes conventionnels de la langue-norme de référence, qu'elle soit arabe ou française. Partie intégrante de la sensibilité linguistique vivante, la langue française *algérienne* n'appartient plus à la langue française de la France. Elle prend et reprend perpétuellement corps dans la recomposition de l'inventaire linguistique social en Algérie en exprimant son altérité intérieure. Et c'est sans doute pour cela que l'Algérie ne peut pas être classée dans le groupe francophone au même titre que les autres pays parlant le français.

La langue française, même si elle n'est pas considérée comme officielle, elle véhicule l'officialité, elle reste une langue privilégiée de transmission du savoir, elle perdure de produire de différentes manières et par plusieurs voies l'imaginaire collectif de la société. Le français demeure une langue d'ouverture à la modernité et de relation au monde. Elle est associée à des stéréotypes valorisants qui renvoient aux représentations collectives. Elle est aussi le produit d'une recherche de prestige culturel ou de positionnement social et elle est souvent liée au travail et à la promotion professionnelle.

Aujourd'hui, le français occupe une place capitale dans la société algérienne, et ce, dans tous les secteurs : social, économique, éducatif. Mais, comme nous l'avons signalé, cette langue coexiste de toute évidence avec d'autres langues qu'elles soient institutionnelles (l'arabe classique) ou non institutionnelles (dialectales), telles que les langues maternelles comme l'arabe algérien ou dialectal et toutes les variantes du tamazight. Par rapport à ces langues, nous avons pu observer le fait que le français garde une place non négligeable dans la vie quotidienne de chaque algérien, qu'il s'agisse de l'étudiant, du commerçant, de l'homme d'affaire, de l'homme politique. Et pourtant, l'Algérie, est le seul pays du Maghreb qui ne fait partie d'aucune institution officielle se faisant l'ambassadeur de la langue française, à savoir, la Francophonie.

Le français est une langue de grande masse au monde, il est, comme nous avons déjà vu, une langue utilisée dans tous les domaines à l'échelle régionale et internationale, dans le domaine de la politique, l'économie, le commerce, la médecine, la technologie, la diplomatie, … etc. Cet usage permet au français de garder sa place prépondérante dans le monde et d'être une langue vivante parlée dans tous les continents. Le paysage linguistique mondial vit un certain conflit, qui se manifeste à partir des mouvements et des organisations qui adoptent la diffusion d'une telle ou telle langue sur une autre ou des autres ; ces mouvements et ces organisations portent le voile de l'humanité, mais pour réaliser leurs objectifs, ils peuvent mettre en œuvre des moyens et des stratégies contre l'humanité, comme la guerre, l'exploitation économique, la provocation des conflits entre les partis dans la même société,… etc.

En Algérie, comme nous avons déjà dit, le paysage linguistique est riche par la coexistence de plusieurs langues, qui sont l'arabe, le français, l'amazigh et l'anglais ; la politique linguistique algérienne est une politique d'arabisation dès l'indépendance jusqu'aux années 90, dans cette période le français est marginalisé et considéré comme une langue étrangère à part entière. Mais, après la décennie noire et après les réformes qui touchent le système éducatif dans tous ses cycles, le français a repris sa place et a gagné une grande partie dans l'enseignement voire dans tous les domaines en Algérie. Aujourd'hui, le français joue un rôle important dans les relations du pays soit à l'intérieur ou à l'extérieur, on trouve l'usage du français à l'enseignement, en médecine, en politique, au sport, en l'agriculture, … etc.

## *CHAPITRE02:*

## *De la généralité des documents authentiques à la particularité du texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage du FLE.*

En Algérie, l'enseignement/apprentissage du FLE est un choix pris par l'Etat et le gouvernement selon une politique linguistique bilingue voire plurilingue, comme nous avons déjà vu que l'enseignement de cette langue passe par des différentes périodes et

méthodologies dès l'indépendance jusqu'à nos jours, chaque période est caractérisée par la mise en œuvre d'une telle méthodologie, et chaque méthodologie se caractérise par l'utilisation de certains outils et supports didactiques. Les dernières périodes et les dernières méthodologies donnent plus d'importance aux documents authentiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie et y compris les textes littéraires ou la littérature. Dans ce chapitre nous allons mettre l'accent sur les documents authentiques et leur apport dans l'enseignement du FLE en Algérie d'un côté, et d'un autre, nous allons voire le rôle du texte littéraire dans le même processus, en tant qu'il est un document authentique par excellence.

## I-2-1:les documents authentiques.

Le titre de cette partie est une question très fréquente et très importante, dans la situation contemporaine de l'enseignement/apprentissage du FLE et avec la disponibilité et l'accessibilité facile aux savoirs et aux documents grâce à la mondialisation et à la technologie et surtout l'internet, l'enseignant devient capable de bâtir et de construire ses cours et ses leçons d'une manière aisée. L'accessibilité facile aux documents grâce à la technologie permet à l'enseignant d'avoir deux rôles:

-sélectionner des documents libres de droits, qui soient linguistiquement rentables et culturellement représentatifs, et pour cela de se doter de critères.

-concevoir des progressions qui mettent en jeu les différentes activités langagières donnant de la cohérence et du sens à son enseignement.

Avant d'aborder la notion de document authentique, nous devons mettre en évidence le terme de document. Le document est tout ce qui est utilisé pour véhiculer, pour transmettre ou pour maintenir et sauvegarder une information, un renseignement, un témoignage… etc. Le document peut avoir plusieurs formes, soit, écrit, oral, image,…. .

Le document authentique se définit généralement, comme un produit langagier qui est destiné à la communication quotidienne entre des interlocuteurs différents; il peut avoir plusieurs apparences: textes oraux ou écrits, images, supports audiovisuels, … etc.

*«Le document authentique est un document écrit, audio ou audiovisuel destiné au départ à des locuteurs natifs mais que l'enseignant collecte pour l'utiliser dans des activités qu'il va proposer en classe. Ce document est dit authentique parce qu'il n'a pas été conçu à des fins pédagogiques mais*

*à des fins communicatives. Il est présenté aux apprenants tel qu'il est, c'est-à-dire dans son état original.»*[1]

Comme nous avons déjà dit, le document authentique est destiné à la communication avec un public natif; il peut avoir multiples formes telles que: un calendrier, un catalogue de vente par correspondance, un annuaire téléphonique, une carte, un magazine, un journal, un déplient touristique, une publicité, un programme de télévision ou de cinéma,… etc.

Les documents authentiques sont des documents, comme nous avons déjà cité, appartenant à la conversation et à la communication quotidienne et réelle et à la pratique courante du langage, voire la langue. Ils transmettent des informations ordinaires et fréquentes contenant des pratiques culturelles de la communauté de leur appartenance.

*«Ils permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue et qu'ils montrent les situations qu'ils auront à affronter réellement s'ils séjournent dans un pays francophone. Ces supports permettant donc d'unir étroitement l'enseignement de la langue et celui de la civilisation.»*[2]

L'utilisation de ce type de documents permet à l'apprenant de connaître et de découvrir le culturel de l'autre véhiculé par ces documents, et à travers la langue étrangère enseignée. Les thèmes abordés dans ces documents sont des thèmes de la vie quotidienne, qui forment la communication pratique et durable de la communauté de la langue étrangère enseignée.

Une autre caractéristique de ces documents, ils sont des supports non polysémiques, autrement dit, ils peuvent avoir une seule interprétation et leur compréhension est facile par rapport aux autres supports d'enseignement, tels que les romans, les contes, les nouvelles, c'est- à- dire les supports littéraires ou le texte littéraire.

Le fait d'aborder les documents authentiques, nous implique d'aborder le texte littéraire, en tant que le support le plus important et le plus riche, qui nous intéresse dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE dans nos institutions, et surtout, à l'université.

Avant de citer la définition, les composantes, les caractéristiques et les finalités du texte littéraire, nous devons aborder le terme "texte" d'une manière générale.

---

[1]- Aslim-Yetis, Veda. *«le document authentique: un exemple d'exploitation en classe de FLE».* Synergie Canada № 2. 2010, p. 01.

[2]- Cuq. J-P et Gruca. I. *«Cours de didactique du français langue étrangère et seconde»,* Horizon Groupe, Paris, 2002, p. 392.

Le texte me paraît un support, un document, un discours, soit oral ou écrit, qui nous transmet une information, une histoire, un conseil, une demande, une argumentation. Il est un ensemble des idées et des évènements hiérarchisés et organisés selon, un ordre chronologiques et/ou logiques.

*«texte veut dire tissu; mais alors que jusqu'ici on a toujours pris ce tissu pour un produit, un voile tout fait, derrière lequel se tient, plus ou moins caché, le sens (la vérité), nous acceptons maintenant dans le tissu, l'idée générative que le texte se fait, se travaille à travers un entrelacs perpétuel.»*[1]

Le texte est un produit intellectuel, qui véhicule un sens et qui vise un public soit déterminé ou non. Sa fonction est la communication, au sens large du terme. Le texte est défini également: *«une chaine linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle.»*[2] , le texte est le fruit d'un travail qui est contraint des circonstances extralinguistiques, c'est pourquoi, le texte reflète la réalité historique, socioculturelle, idéologique, linguistique, politique, … , de la société là où il est produit.

Le texte est défini de plusieurs façons, et sa définition est vaste; chaque fois, il prend une définition autre, selon le domaine où il s'utilise et selon la personne qui le définit. Le texte se définit dans le domaine de la pédagogie et la didactique comme:

*«Objet de médiation culturel et outil de Co-construction de connaissances, redevient, grâce en particulier aux nouvelles technologies, un objet de recherche incontournable pour plusieurs disciplines, aussi bien pour la didactique du texte.»*[3]

A partir de la citation ci-dessus, le texte est un outil de médiation et de transmission des faits et des pratiques culturels, sociaux, politiques et historiques; il est un moyen de transmission et d'acquisition des savoirs et des savoir-faire, il est indispensable et omniprésent dans tous les domaines des savoirs, ainsi que le domaine de la didactique d'une manière générale, et en particulier la didactique du texte.

Tout texte a des *aspects*[4], des dimensions qui le caractérisent, qui sont:

---

[1]- Gresillon. A, *« les manuscrits littéraires. L'organisation des textes. »* Paris. Pratique. 1988, p. 107.
[2]- Canvat. K, *«enseigner la littérature par les genres»* in savoir et pratique. 1999, p. 83.
[3] - Mbengon. E. C, *« Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde »*. Université Paris8 vincennes-Saint-Denis. 2006, p. 178.
[4]-Schmitt.M. P, Viala. V, *« Savoir-lire »*. Didier, Paris 2008, p 20, 21.

* Un texte a d'abord un aspect matériel: long ou bref, en vers ou en prose, avec ou sans titre, complet ou fragmentaire. Cet aspect est un premier ensemble d'indications sur sa nature et son but.

*Un texte est la mise en œuvre d'une langue, sa découverte passe par la compréhension des mots et des phrases; une pratique raisonnée de la lecture doit donc, pour rendre compte de cet aspect verbal, qui peut être écrit ou oral, mettre en œuvre certains concepts et démarches de la science qui étudie les faits de langue.

*La lecture de tout texte dépasse le déchiffrage premier des mots et des phrases et vise le sens dans le texte; phonétique, vocabulaire et syntaxe y sont envisagés dans la mesure où ils produisent des effets de sens, qui constituent l'aspect sémantique du texte.

*Un texte porte la marque de l'acte de communication qui l'a produit, et de la relation entre son auteur et son lecteur, dans un certain contexte et pour certains buts. Cela constitue l'aspect pragmatique, celui de la pratique de communication. Ce fait social de communication implique que l'on fait appel pour sa compréhension à des éléments relevant de sciences humaines.

*Tout texte, enfin, est un fait culturel significatif de situations sociales et historiques. Il prend place dans l'ensemble des modes d'expression par lesquels une société manifeste ses attitudes, ses comportements et ses valeurs. Donc, ses significations se jouent aussi selon cet aspect symbolique.

Nous pouvons citer une autre définition du texte, *«le mot texte vient du latin* textus *qui signifie: trame, tissu. C'est bien comme un tissu où s'entrecroisent plusieurs séries de fils que se présente un texte.»*[1]. Donc, le texte, généralement, est le résultat de plusieurs facteurs s'entretiennent entre eux pour nous donner un tissu cohérent, significatif et compréhensible. Ce tissu, c'est le texte.

Dans les paragraphes ci-dessus, nous avons discuté de texte, d'une manière générale, mais, parce que notre intitulé s'articule autour de la littérature, nous allons citer la définition de la littérature et du texte littéraire.

La définition de la littérature a évolué, ce mot ne désigne pas les mêmes catégories de textes.

---

[1]-Ibid., p. 18.

Le mot littérature peut désigner:*«l'ensemble des textes écrits […], il est parfois entendu comme un synonyme de "fiction"[…], on assimile littérature avec "grands et beaux textes".»*[1]; la définition du terme littérature est relative et proportionnelle, car, à chaque époque et pour chaque société, la littérature désigne une réalité différente. Mais, grosso modo, la littérature est un ensemble de textes, qualifiés comme des écrits soutenus et éloquents; autrement dit, elle est tous les textes, qui transmettent et reflètent la réalité, l'environnement, les circonstances et la vie des auteurs et de leurs sociétés.

Nous pouvons citer une autre définition de la littérature. Elle se définit:

> *«comme l'ensemble des textes qui, à chaque époque, ont été considérés comme échappant aux usages de la pratique courante, et visent à signifier plus en signifiant différemment-bref: l'ensemble des textes ayant une dimension esthétique. Quant au* fait littéraire, *il correspond à l'ensemble des pratiques sociales (statuts des auteurs, modes de diffusion des textes, législation, goûts et comportements du public…) qui régissent la production et la réception des textes.»*[2]

A l'instar des citations ci-dessus, nous voyons que la littérature est un ensemble des textes, qui se caractérisent par la dimension esthétique, donc, la littérature est tout ce qui est esthétique, tout ce qui est beau, tout ce qui est soutenu, de l'écriture. Comme nous avons cité auparavant, la littérature est le seul moyen par lequel, les auteurs peuvent raconter et transmettre le déroulement de la vie quotidienne de leurs sociétés; et ils peuvent, également, exprimer leurs sentiments, leurs soucis, leurs souffrances et leurs joies.

## I-2-2: la place de la littérature dans l'enseignement du FLE.

Dans cette partie, nous allons mettre l'accent sur les liens qui existent entre l'enseignement/apprentissage des langues-cultures et la littérature. Le texte littéraire, est un document authentique, nous permet de décoder et d'étudier ses divers aspects socioculturels; du point de vue de la communication, il est considéré comme un stimulus de réflexion sur la communication universelle. Il éveille une réflexion sur les modes de fonctionnements discursifs et textuels et il se prépare à la découverte de la complexité des plans énonciatifs. Le texte littéraire est un document écrit, il participe de manière appréciable à la diversité des discours utilisés en classe de langue. Il s'agit d'un document authentique très important, par lequel, on peut lier le rationnel du travail linguistique au plaisir de la créativité langagière, par le biais des activités de lecture et d'écriture qui contribuent à rendre la classe plus créative et à augmenter le plaisir dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

---

[1]-Ibid., p. 16.
[2]-Idem.

Le texte littéraire développe toutes les activités de communication langagière (la réception, la production, l'interaction et la médiation), il pourrait devenir un support de développement de diverses compétences.

-linguistiques: compétences lexicales, grammaticales, sémantiques et phonétiques…etc.

-pragmatiques: il peut provoquer une réflexion sur les modes d'organisation et de fonctionnement discursif et textuel selon les genres et les contenus.

-socioculturelles: aborder les faits et les pratiques d'une société et les investir dans des buts de développement de la prise de conscience interculturelle.

Beaucoup de questions se posent concernant la présence et l'approche de la littérature en didactique des langues. Une étude diachronique nous affirme que, tout au long de son histoire, l'enseignement des langues étrangères s'est souvent tourné vers la littérature, pour lui emprunter des extraits d'ouvrages littéraires, à étudier en classe de langues.

Les changements des approches d'études, durant le temps, donnent des situations pédagogiques différentes selon les objectifs tracés ainsi que le support didactique choisi. Nous avons passé par les méthodologies traditionnelles, où la littérature occupait une place centrale, aux méthodologies directes qui donnaient une place restreinte à la littérature. Le texte littéraire refait son apparition dans les manuels didactiques avec les approches communicatives qui gardent dès le début une place légitime au texte littéraire, «*dans ses débuts, l'approche communicative n'offre guère de discours particulier sur le domaine littéraire même si elle le réintègre dans les matériaux d'apprentissage.*»[1].

Concernant cette approche, les textes littéraires ne sont pas supprimés des manuels, leurs propositions d'exploitation mettent l'accent sur la dimension fonctionnelle, le niveau pragmatique et sociolinguistique. Ce qui pose question concerne l'approche et la démarche, selon lesquelles, l'enseignant pourrait l'intégrer dans ses matériaux didactiques et déterminer ses particularités à ses apprenants. Les propositions des manuels didactiques du FLE tentent de trouver un point de rencontre satisfaisant entre une approche du langage fonde sur les actes de parole, et les fonctions de langage et une approche du littéraire.

Considérant la langue comme le moyen de communication et l'expression d'une culture, c'est accepter l'intégration , dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des

[1]- Cuq. J.-P. et Gruca. I, « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », Grenoble, PUG, 2008,p. 417.

langues-cultures étrangères, des textes qui « *ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques* »[1]

Le texte littéraire, par sa nature authentique, véhicule la culture d'une communauté linguistique particulière ; il donne au lecteur non natif des nouvelles informations précieuses sur cette culture cible, ainsi que sur la langue et les formes employées pour communiquer. Le texte littéraire, « *la voix individuelle d'une culture* »[2], se caractérise par sa polysémie : il est bien loin de tout exprimer, il est non déterminé et ouvert ; il exige une lecture active, une activité langagière productive, qui suscite l'interaction avec l'apprenant, une interaction qui aboutit à la production du sens.

Pour cela, le texte littéraire est considéré comme un lieu d'interaction et de rencontre culturelles et une ressource de savoirs qui mettent en valeur les compétences langagières et culturelles.

Le texte littéraire, depuis long temps, a occupé une place majeure dans l'enseignement/apprentissage du FLE, mais il a été mis à l'écart avec la méthodologie audiovisuelle, puis, il a été réinséré depuis les années 1980 et l'approche communicative. Ce phénomène d'exclusion puis de réinsertion correspondant à une évolution méthodologique mais aussi aux transformations culturelles, nous affirmons que le texte littéraire a un rôle légitime à jouer dans un enseignement/apprentissage repose sur la dimension interculturelle et formative.

## I-2-2-1:le texte littéraire selon les différentes méthodologies.

Avec la méthode directe à la fin du XIXe siècle, les textes littéraires servent de supports à l'étude de la civilisation et tout se travaille (grammaire, phonétique, lexique, compréhension, version et thèmes littéraires) à partir d'une explication de texte, d'une lecture expliquée. Dans la méthodologie active, le texte littéraire subit un changement, devient texte de base et, dès 1920, le texte est accompagné de notes explicatives ; les objectifs fondamentaux sont le formatif et le culturel.

---

[1]- CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer,* Paris, Didier, 2001, p. 47.
[2]- Lefebvre. J, *« Le CECR, qu'en pensent les enseignants ? », Actes* du colloque de Sèvres 2007, p. 62.

Avec la méthodologie audiovisuelle, la place des textes littéraires est reconsidérée, les supports sont diversifiés et le texte littéraire tombe en cessation.

Avec l'approche communicative, dans les années 1980, la tendance de la didactique des langues est de retenir une multitude de documents de langue qui illustrent une grande variété de genres discursifs écrits et tous considérés sans aucune appréciation comme des supports authentiques. Ainsi, le texte littéraire est réinséré dans l'enseignement/apprentissage des langues comme un document authentique parmi d'autres. Ces dernières décennies, il est mieux considéré parmi les documents authentiques. Dans nos jours, l'utilisation de textes littéraires dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères, surtout le FLE, est manifeste et fréquente; et les didacticiens accordent une grande importance, des finalités éducatives, intellectuelles, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques à ce type de textes.

Les rapports qui relient la littérature à l'enseignement/apprentissage des langues et en particulier du FLE sont tout aussi durables que complexes. Si, en effet, ils ont traversé des périodes de crise, ils ne se sont jamais totalement détruits. Ils ont même pu animer tout un débat, parfois difficile, autour de la place et du rôle qui devraient être assignés au texte littéraire dans l'acte d'enseigner/apprendre une langue étrangère.

## I-2-2-2:l'importance de la littérature en classe du FLE.

Comme nous avons déjà cité, que le texte littéraire est un document très riche et indispensable dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères, nous allons condenser ce point de vue par la suite.

D'après Aron et Viala, il est nécessaire d'enseigner la littérature:

> *« à la fois comme un facteur d'épanouissement personnel, comme un plaisir et comme un besoin pour la société tout entière. La littérature constitue en effet un lieu où se forgent une identité culturelle et la conscience d'une appartenance historique. Elle est aussi le vecteur d'une expérience esthétique, de l'adhésion à des valeurs, en même temps que de la transmission d'un savoir-faire argumentatif et expressif. En elle, donc, se croisent toutes les formes et tous les usages de la langue.»*[1]

Le texte littéraire est exploité et étudié en classe du FLE, parce qu'il a, avec la composante linguistique assez riche, il a une dimension esthétique, affective et socioculturelle, et il est considéré comme une motivation très puissante pour les apprenants,

[1]- Aron. P et Viala. A, *« L'enseignement littéraire »*, Paris, PUF, (Que sais je?). 2005, p. 03.

pour pouvoir apprendre toutes les compétences d'une langue étrangère. C'est pour cela, l'exploitation de la littérature est justifiée par trois raisons: linguistiques, culturelles et d'épanouissement affectif.

*Les raisons linguistiques: le texte littéraire offre une infinité de textes authentiques – c'est-à-dire des documents non conçus à des fins pédagogiques mais à des fins de communication réelle, ayant une diversité de registres, de styles et de textes types de difficulté variée. Cela fournit les apprenants d'une richesse incomparable qui peut les aider à l'acquisition du vocabulaire, à l'automatisation des structures morphosyntaxiques, au développement du sens de la cohésion et de la cohérence textuelles et, par conséquent, à l'appropriation linguistique.

*Les raisons culturelles: les textes littéraires constituent des véhicules de culture. Cela veut dire qu'on peut apprendre la culture (ou les cultures) d'une langue à travers sa littérature. En effet, la nature propre d'une culture est complexe et problématique qu'on ne peut pas la contourner de façon simple et superficielle. Cependant, les contextes, les caractères, les situations et les hypothèses présentés dans les textes littéraires favorisent la compréhension de l'altérité et développent la tolérance et le respect mutuel.

*l'épanouissement affectif: la littérature contient l'élément affectif et émotionnel ; pour cette raison, elle constitue le moyen privilégié qui pousse les apprenants à s'impliquer personnellement dans leur apprentissage. Les textes littéraires ne sont pas triviaux et, afin d' accéder au sens, on fait des interprétations imaginatives de la réalité qu'ils représentent. Le déchiffrage d'un texte littéraire opéré par l'apprenant crée une sorte d'interaction qui demande un niveau de procédure mentale plus avancé, une implication personnelle plus sérieuse et, par conséquent, il laisse des traces plus profondes dans la mémoire de l'apprenant. Des textes de telle sorte sont en général considérés comme plus motivants et plus ludiques que les textes ordinaires utilisés en classe de langue. Un apprenant qui travaille avec des textes littéraires, apprend à lire de façon critique, empathique et créative.

Une raison supplémentaire d'utiliser les textes littéraires en classe de langue est que ces textes sont ouverts à des interprétations multiples. Il est très rare de voir deux lecteurs interprètent le même texte littéraire de la même façon. Ce phénomène favorise la discussion et l'interaction au sein de la classe de langue.

L'utilisation et l'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement/apprentissage du FLE développe chez les apprenants, des compétences générales et communicatives, et ça,

grâce à leur complexité, leur richesse de sens et leur spécificité. Le fait d'utiliser le texte littéraire en classe du FLE ne signifie pas obligatoirement de faire des commentaires critiques, du métalangage littéraire ou des explications historiques, il est utilisé pour avancer et développer l'apprentissage langagier des apprenants.

Cela nous oblige de choisir et de suivre une approche, qui met l'accent sur le texte littéraire lui-même et non pas les informations et les commentaires qui le concernent. Dans cette optique, J.P Cuq et I. Gruca proposent une méthode qui a l'avantage:

> «*de ne pas enfermer un texte [littéraire] dans une approche ou une théorie, mais de faire appel à l'ensemble des discours tenus sans avoir à enseigner un métalangage, ce qui ajouterait un obstacle à l'exploitation du texte littéraire; elle permet aussi de donner progressivement des outils d'analyse pour favoriser l'autonomie de l'apprenant. L'objectif pédagogique, n'étant pas de former des spécialistes de littérature, mais des lecteurs éclairés de textes produits dans la langue qu'ils sont en train de s'approprier, il est nécessaire de construire cet enseignement dans la continuité, la progression et la répétition.*»[1]

Une certaine approche peut réduire le statut, la valeur et la tâche du texte littéraire. La prise en compte de spécificités et de particularités du texte littéraire, et ses qualités esthétiques peut aider l'apprenant à développer leur confiance en lui-même et à se libérer de ses préjugés d'origine culturelle.

Le texte littéraire n'est pas un document authentique comparable à tous les autres et il ne peut être considéré au même titre que les textes documentaires, informatifs, fonctionnels. On doit évoquer le texte littéraire dans sa spécificité de texte pour être lu .

En effet, *« lieu de croisement des langues et des cultures, l'espace littéraire est également un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité au déploiement de l'imaginaire »*[2]. En situation d'enseignement du français langue étrangère ou de toute autre langue étrangère, il est sérieux de proposer aux apprenants le texte littéraire pour qu'ils l'appréhendent dans des conditions de communication authentique, c'est-à-dire les introduire à la communication spécifique au littéraire qui se joue entre l'auteur, le texte et le lecteur qui fait une utilisation de la langue.

Les méthodologies actuelles donnent la primauté au texte littéraire dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et surtout le français. Concernant ces méthodologies-communicatives et actionnelles-, le texte littéraire constitue un lieu propice où se développent des contacts entre identité et altérité. Le texte littéraire est ainsi un moyen

---

[1]- Cuq J.-P. et Gruca I., 2005, *op, cit.*, p. 420-421.
[2]- Ibid., p. 427.

privilégié pour faire des représentations littéraires, un atout dans la communication interculturelle et amener les apprenants à teinter, à minimiser leurs représentations.

Un autre point digne d'intérêt du texte littéraire, est que ce dernier devrait permettre de développer une compétence littéraire chez l'apprenant, si celle-ci n'est pas considérée par l'enseignant comme une compétence proprement linguistique mais plutôt comme une compétence générale portant sur la connaissance du fait littéraire, acquise par l'expérience personnelle et une éducation interculturelle. Dans ce cas, elle se compose[1] :

a) d'un savoir littéraire (auteurs, ouvrages, époques, revues, manifestations, etc.)

b) d'un savoir-faire (aptitude à interpréter un texte littéraire, en déchiffrer le sens et ses recours d'écriture, à comparer les littératures source et cible, à concrétiser un projet d'écriture .

c) d'un savoir-être de lecteur qui intègre la littérature à ses loisirs, pour son propre plaisir parce que, comme toute œuvre d'art, elle éveille en lui des émotions et des questionnements.

De plus, l'utilisation des textes littéraires dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE véhicule son universel, représente ses normes et permet un accès plus propre à la civilisation française. Le texte littéraire est un document authentique comme d'autres, il contribue à l'acquisition des compétences langagières et générales, mais, à condition qu'on l'utilise en prenant en considération ses particularités et ses spécificités; dans ce sens, Gruca souligne:

« *Après son éviction avec la méthodologie structuro-globale audio-visuelle au cours des décennies 1960-1970, le littéraire a refait surface parmi les supports d'apprentissage avec l'approche communicative. Considéré comme un document authentique parmi d'autres, participant à l'acquisition de l'écrit au même titre que les produits médiatiques et fonctionnels, le texte littéraire n'a cependant pas été pris en compte dans ses spécificités propres, qu'elles soient linguistiques, textuelles ou culturelles : si l'on s'en tient à l'analyse des méthodes, le texte littéraire est exploité pour développer la compréhension des écrits et généralement dans une perspective globale.*»[2]

Comme nous avons déjà signalé, l'exploitation du texte littéraire en classe des langues passe par des étapes différentes: valorisation, exclusion, réinsertion et valorisation avec l'approche communicative.

---

[1]- CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier,2001, p. 82.

[2]- Gruca. I, *« L'exploitation du texte littéraire dans les méthodes actuelles d'enseignement du FLE », JILA'99*, Actes des journées internationales de linguistique appliquée, Nice, Faculté des Lettres, Université de Nice-Sophia Antipolis,1999, p. 118.

Le texte littéraire est un document authentique assez riche, il est considéré, par les didacticiens, comme:

«*Véritable laboratoire de langue, la littérature est également le lieu de croisement des cultures et l'espace privilégié de l'interculturel. La littérature et le texte littéraire devraient donc s'insérer davantage dans le champ de la didactique des langues pour gagner une place plus cohérente et des fonctions plus opératoires dans l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères.* »[1]

Grosso modo, nous pouvons dire que la littérature est une composante très primordiale dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE, parce qu'elle se caractérise par la multiplicité des cultures qui se croisent, où elle devient un environnement propice de l'enseignement à l'interculturel, et tout ça ajouté aux constituants linguistiques, grammaticaux, esthétiques, sémantiques, …, qui se trouvent dans ce type de textes et, qui contribuent au développement cognitif, intellectuel et personnel des apprenants.

A ce titre, la littérature, par ses dimensions historiques, politiques ou économiques parfois très ambigües, reconnues ou refusées, est, par excellence, le domaine du partage et du dialogue des cultures et de l'interculturel. Face aux phénomènes d'égocentrisme ou aux risques que peut faire courir la mondialisation, la littérature devrait participer de pleins droits à l'enseignement/apprentissage de la langue et permettre d'éclater une certaine dominance culturelle bien étroite qui sévit encore dans les méthodes de français langue étrangère, seconde et maternelle.

L'exploitation et les rôles du texte littéraire en classe de langue méritent un peu plus de cohérence et de cohésion pour s'employer, comme il se doit, dans le processus de l'apprentissage : établir quelque peu un équilibre entre écrits fonctionnels et écrits fictionnels permettraient, par ailleurs, de prendre en charge un certain nombre d'éléments constitutifs de la langue-culture étrangère, qui participent tout-à-fait à l'acquisition d'une compétence de communication, objectif majeur de tout enseignement/apprentissage de langues.

Le fait d'exploiter des supports littéraires, non pas de manière quasi spécifique, présente de nombreux avantages qui ont été développés par de nombreux didacticiens. L'un des enjeux à l'heure actuelle est d'assurer, avec les textes littéraires, une véritable compétence lectorale et de conduire au dialogue interculturel tout en utilisant les acquis des apprenants dans leur culture source.

---

[1]- Cuq. J. P, *« dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde »*. Edition JPMsa. 2003, p. 159.

Le fait d'établir des passerelles entre les cultures par et avec un domaine très vaste (la littérature), aux points de rencontre fondamentaux, qui fait briser des frontières et traverse les époques, permet d'unir étroitement d'une part l'apprentissage de la langue et de la culture étrangère et, d'autre part la culture étrangère à la culture maternelle. En effet, la littérature est un vaste réseau où se rencontrent et se séparent des points de vue, des visions du monde distinctes et proches, où se répètent des textes pour signifier la similitude et la différence, voire le bouleversement, pour une nouvelle construction qui se diversifie dans la variété des langues et des cultures. Mettre à jour la culture source et les cultures cibles, véhiculées par le texte littéraire, par rapport à ces différents axes, c'est prendre en compte certains aspects spécifiques à la littérature, immense document de la mémoire du monde, et c'est l'inscrire dans une perspective didactique qui donne sens à son exploitation en classe de langue.

Comme nous avons dit, que le texte littéraire est un lieu de croisement des langues et cultures, l'espace littéraire est également un espace de plaisir et de liberté qui invite à mettre en jeu de l'affectivité, de la sensibilité, et de l'imagination. Dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE, l'objectif, avec les textes littéraires, n'est pas de proposer un savoir ou faire connaître quelques morceaux ou extraits de la littérature française à travers des documents représentatifs, sélectionnés pour leur contenu thématique et présentés comme un complément culturel. Le texte littéraire ne doit plus occuper une place marginale ou désordonnée, mais participer de plein droit à l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère. La littérature, à l'heure de l'interculturel, a le droit d'une part adéquate dans les méthodes : il ne s'agit pas de la excessivement valoriser , mais il ne faut pas non plus la marginaliser et la considérer comme un simple document authentique. Elle possède, par ailleurs, des privilèges qui dépassent largement le seul apprentissage d'une langue, car elle engage la personnalité toute entière de l'apprenant.

## I-2-3:la didactique du texte littéraire et l'approche interculturelle.

Avant d'aborder le thème central de cette partie, nous essayons de citer la définition de quelques concepts importants, qui sont didactique et interculturel. Le terme didactique, selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, «*désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est proprement à instruire. Comme nom, il a d'abord*

*désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage* »[1].

A partir de cette définition générale, nous comprenons que la didactique est tout ce qui concerne l'enseignement/apprentissage, soit des supports, des stratégies, des méthodes, …etc.

Pour l'interculturel et comme nous avons su, ce terme est apparu pour la première fois au début des années 1970, grâce à la diversité et l'hétérogénéité des apprenants migrants, appartenant aux sociétés différentes et porteurs des cultures également différentes. Nous allons citer la définition de l'interculturel selon ABDALLAH-PRETCEILLE.

Selon M. ABDALLAH PRETCEILLE[2], le préfixe 'inter" du terme interculturel désigne la valorisation des interactions qui se déroulent entre des individus, des groupes, des communautés, des sociétés, des identités…. L'interculturel est né d'abord, dans l'école française à propos des migrants, mais il dépasse ce contexte aux autres publics notamment au sein de la classe de langue. M.ABDALAH PRETCEILLE souligne que:

> *«Qui dit interculturel dit, s'il donne tout son sens au préfixe inter: interaction, échange, décloisonnement. Il dit aussi, en donnant son plein sens au terme culture: reconnaissance des valeurs, des modes de vie, des représentations symboliques aux quelles se réfèrent les êtres humains, individus et sociétés, dans leurs relations avec autrui et dans leur appréhension du monde; reconnaissance des interactions qui interviennent à la fois entre les multiples registres d'une même culture et entre les différentes cultures, et ceci, dans l'espace et dans le temps.»*[3]

L'interculturel, aujourd'hui, est une réalité imposante, il est devenu une démarche indépendante, un champ d'étude au centre de plusieurs disciplines. Par la didactique du texte littéraire ou de la littérature, elle désigne tous les procédés, toutes les approches, toutes les démarches et méthodes, qui contribuent au processus de l'enseignement/apprentissage du texte littéraire. La didactique du texte littéraire est une discipline parmi d'autres, elle a pour objectif d'exploiter la littérature au sein de la classe de langue là, où se rencontrent plusieurs points de vue différents et multiples visions du monde hétérogènes.

Au sein de la classe de langue, où s'enseigne la littérature, les constituants du triangle didactique, l'enseignant, l'apprenant et le savoir (dans ce cas c'est le texte littéraire), chacun est porteur et véhicule une culture et chacun a ses expériences; l'enseignant, en tant que le

---

[1]- Ibid., p. 69.

[2]-Abdallah Pretceille. M, *« L'éducation interculturelle »,* Que sais-je? №3487, PUF, Paris, 2004, p. 85.

[3]-, Abdallah Pretceille. M, Cité par M. REY-VON EIIMEN, «une pédagogie interculturelle? Pièges et défis», *Textes et documents accompagnant le cours du diplôme d'Etudes Supérieures ( DES),* Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Octobre 1992, p. 30.

partenaire qui a la tâche d'exécuter l'enseignement et de gérer son temps, il s'est trouvé pressé de multiples contraintes comme celles qui sont liées à la nature des savoirs enseignés, aux démarches des apprenants dont les apprentissages sont toujours imprévisibles et intempestifs, ou aux demandes de l'institution. Nous allons citer une citation qui manifeste la complexité et la difficulté de la situation de l'enseignant dans la classe du FLE, en exploitant le texte littéraire.

> «*pour le professeur du français, ces remaniements ne vont jamais de soi: le double objet de sa discipline –la langue et la littérature- est un lieu privilégié d'investissement de valeurs et cristallisation de conflits. Jaloux de sa liberté pédagogique, il entend répondre à sa façon aux finalités qui lui sont assignées: instruire des adolescents et former des citoyens.*»[1]

Les contraintes institutionnelles, qui empêchent l'enseignant dans sa mission, sont également des obstacles pour tout le processus de l'enseignement/apprentissage de langue. Pour répondre aux finalités et aux objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE, les deux partenaires (l'enseignant et l'apprenant) doivent être libres et ils doivent vivre l'altérité en toute tolérance.

La didactique du texte littéraire doit prendre en considération la particularité et la spécificité de ce dernier, elle doit également permettre aux apprenants d'apprendre à lire, à écrire, de critiquer et de construire leurs propres commentaires personnels et former et consolider leurs personnalités. La démarche utilisée dans cette didactique ne propose généralement qu'une approche globale du texte, une lecture de surface, sans aborder certaines spécificités, ni faire l'attention sur des points clés, encore moins traverser le texte dans sa disponibilité polysémique. L'utilisation de l'extrait littéraire ne peut excuser une telle orientation. Il est bien curieux de constater qu'on se borne toujours à l'extrait, généralement très court comme si la longueur risquait d'être un handicap pour l'apprenant, alors qu'un des objectifs généraux de l'apprentissage est de le former à lire des textes développés et consistants et qu'il existe une gamme très étendue de textes courts complets appartenant à des domaines et registres variés (conte moderne, nouvelle, policier, science-fiction, initiation, aventure, etc.). La structure du texte, cependant, doit être légère malgré la richesse et la densité de la page sélectionnée : le questionnaire doit conduire l'apprenant vers des points incontournables sur lesquels il l'incitera à ralentir sa lecture et à fonctionner sa réflexion ; il doit également favoriser l'éveil de ses connaissances et sa sensibilité pour construire du sens

[1]- Biard, J et Denis, F, 1993, *op, cit.*, p. 9.

et l'inciter à le faire partager aux autres. Il ne s'agit pas d'expliquer un texte comme par le passé et le faire analyser par le menu dans sa linéarité, mais faire repérer et analyser les points les plus claires, correspondant à des objectifs précis.

A l'image de son étymologie latine (textus), le texte est un tissu, un matériau constitué par un assemblage régulier de fils entrelacés ou bien maillés ou bien tissés, dans tous les cas, comme le texte, le produit forme un tout unique et particulier; le questionnaire d'accompagnement du texte littéraire doit donc permettre de déployer le texte et de focaliser l'attention uniquement sur les plis du texte, c'est-à-dire ses spécificités et ses différences ; c'est dans les plis du texte que réside le sens du littéraire : les déplier, c'est mettre en valeur des faits de littérarité, des lieux d'interprétation qui offrent une lecture plurielle et qui permettent de croiser les données profondes du texte avec les connaissances, la culture et la personnalité de l'apprenant.

La majorité de didacticiens et de linguistes, accorde une place prépondérante pour la littérature dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues, ils se sont consacrés pour montrer tous les avantages didactiques du recours à la littérature en classe de langue, y compris dans les débuts d'apprentissage. Parce que le texte de littérature n'est rien moins qu'un « *laboratoire langagier* »[1]; « *parce qu'en lui la langue travaille et est travaillée plus que dans tout autre texte* », comme dit H. Besse[2] ; parce que, surtout, il bénéficie d'une relative autonomie par rapport à ses conditions de production et de réception, autonomie qui le rend plus approprié en la classe de langue que les documents authentiques – lesquels se périment en général très vite ; parce que, enfin, il a de par sa nature propre une fonction anthropologique qui rend compte de l'expérience du monde de la société où il est produit, – la littérature reste d'ailleurs à ce titre, comme le dit Georges Mounin:

« *la meilleure ethnographie de la culture d'un pays donné, au sens propre du mot ethnographie : presque toutes les images et les idées les plus tenaces que nous avons sur les Anglais, les Russes ou les Grecs […] sont venues des œuvres littéraires* »[3] ; pour cet ensemble de raisons donc, le texte littéraire doit avoir toute sa place en classe de langue.

---

[1]- Peytard. J. *« Des usages de la littérature en classe de langue », Le Français dans le monde, Littérature et enseignement, la Perspective du lecteur,* numéro spécial, février-mars 1988, p. 11.
[2]- Besse. H. *« Comment utiliser la littérature dans l'enseignement du français langue étrangère », Ici et là*, n° 20, 1991, p. 53.
[3]- Mounin. G, *op, cit*, 1976, p. 153.

La didactique du texte littéraire tend à fixer des objectifs, qui mettent l'apprenant au centre du processus, ils essaient de le faire développer des différentes compétences langagières et comportementales, voire socioculturelles, parce que la littérature, comme nous avons déjà cité et comme tout le monde a connu, est un lieu, où se croisent les langues et les cultures. Y. Reuter dit:

> «*on enseigne la littérature, dit-il alors, pour développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité*.»[1]

Du développement des compétences linguistiques à la formation de la personnalité, les objectifs sont nombreux, il y a des autres objectifs, par exemple, qui correspondent aux besoins d'une pédagogie interculturelle importante en contexte de langue étrangère.

La didactique du texte littéraire, comme nous avons cité, au début, elle opte pour des méthodes qui a pour missions et objectifs, l'explication des sens des textes selon les points de vue et les visions du monde de leurs auteurs; ces méthodes ne vont pas avec l'objectif principal de la didactique d'une manière générale, qui mettent l'apprenant au centre du processus de l'enseignement/apprentissage.

A la fin du XXème siècle, ces méthodes d'explication des textes littéraires, sont changées par des autres théories fondées sur la perception du discours littéraire comme discours polysémique, non communicatif, par opposition à tous les autres discours, ces théories mettent l'accent sur la réception des textes par les lecteurs et la manière dont ceux-ci les investissent de leur imaginaire, de leur subjectivité, de leurs désirs propres, elles vont de plus en plus peser sur l'enseignement de la littérature où aussitôt le regard portera sur l'apprenant comme lecteur: ce qui signifie qu'en littérature, à l'instar de ce qui se passe dans d'autres didactiques, l'apprenant étant bel et bien au centre de la démarche. L'enseignement a évolué d'un enseignement de la littérature à un enseignement de la lecture. Les didacticiens ont tous appelé, en FLM comme en FLE, à cette priorité accordée à la lecture centrée sur la construction du sens par l'apprenant lecteur. Il faut insister cependant sur un point : la nécessité de bien prendre conscience, que la didactique de la littérature, comme discipline, n'a pu s'établir qu'à partir de cette évolution, c'est-à-dire à partir du moment où la lecture s'est

---

[1]- Reuter. Y. *« L'Enseignement de la littérature en question »*, *Enjeux*, n° 43, 1999, p. 191.

séparée de l'explication de texte, séparation qui a donné lieu à deux approches, disant rivales : celle, d'un côté, de la grande tradition explicative et interprétative, centrée sur l'objet et celle, de l'autre, appuyant sur une démarche constructiviste, et centrée sur le sujet ; celle, si l'on veut, qui s'en tient au texte de l'auteur, contre celle qui excite le texte du lecteur, notion qui émerge aujourd'hui dans le milieu des didacticiens, et qui dit à quel point le texte appartient à ce lecteur qui, par sa lecture, y engage son histoire, sa liberté et sa personnalité.

Christien Puren a souligné à propos de ce sujet qu':

« *Il existe actuellement en didactique du français langue étrangère un modèle d'enseignement/apprentissage sur lequel se base tout le discours moderniste des communicativistes, qui l'interprètent principalement sur le mode de l'opposition (objet/sujet) en posant comme principe didactique de base la centration sur l'apprenant contre la centration sur l'enseignant et la centration sur la méthode.* »[1]

Pour ce modèle d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et surtout le français, il est obligatoire de mettre l'accent sur l'apprenant en tant qu'il est le pivot de ce processus.

L'exploitation de la littérature comme support pédagogique en classe de langues étrangères constitue un sujet polémique : pour certains, ces documents ne sont pas tout-à-fait accessibles pour tous les apprenants à cause de la complexité du discours littéraire ; et ce n'est donc pas intéressant de ne les utiliser que pour travailler la grammaire ou le lexique. Pour d'autres, les textes littéraires peuvent bien être exploités en classe de FLE.

Selon plusieurs recherches, ce type de documents authentiques peut favoriser le développement de la compréhension et de la production écrite, de l'interaction orale et de l'apprentissage linguistique et culturel voire interculturel en classe de FLE.

Pour avoir une exploitation efficace, réussie et pédagogique de ce document, il est incontestablement nécessaire que les enseignants du FLE soient formés à l'enseigner et aient conscience de ses enjeux didactiques, ses particularités et ses dimensions. Les particularités du texte littéraire permettent aux apprenants de confronter leurs représentations avec les différentes cultures apprises et avec leur propre culture.

La didactisation du texte littéraire en classe du FLE passe par la première étape, qui est la lecture. Cette activité permet à l'apprenant de déchiffrer et de décoder les significations que

[1]-Puren. C, « *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures* » in ELA revue de didactologie des langues-cultures, n°109. Juin- Mars 1998, p. 9-10.

le texte contient; et pour les nouvelles méthodes de l'enseignement/apprentissage de la littérature en classe des langues étrangères, l'apprenant doit lire librement, pour qu'il puisse construire son sens, se situer vis-à-vis le texte et son auteur, et critiquer les pratiques socioculturelles transmises par les textes et les comparer avec les siennes.

La lecture du texte littéraire, selon l'approche interculturelle, devient une phase incontournable parce qu'elle met l'apprenant dans un univers ouvert sur plusieurs cultures, par conséquent, il doit être conscient de soi et de l'Aure. En lisant, l'apprenant essaie de construire du sens et de comparer ses représentations avec celles du texte. Selon cette approche, l'apprenant doit être un lecteur actif et autonome, qui contribue à son apprentissage et à la construction de ses représentations et de sa personnalité.

Au sein de la classe du FLE, l'enseignant peut choisir la lecture qui convient avec ses apprenants, soit une lecture-distanciation, soit une lecture inférentielle. Pour la première, il s'agit de mettre l'apprenant dans une situation d'apprentissage hors contexte, pour cette lecture, les apprenants *« sont dans un mode de lecture réflexif ou dans un mode de lecture dialectique peuvent vivre des expériences de lecture littéraire »*[1].

Elle permet aux apprenants de mobiliser les activités cognitives et culturelles, et de construire des représentations, des sens et de l'altérité.

Quant à la deuxième, elle pousse l'apprenant à déduire, à confronter et à comparer ses représentations, ses pratiques et ses croyances à celles de l'Autre.

Pour l'approche interculturelle, la lecture du texte littéraire en classe du FLE est une tâche ambiguë et difficile parce que chaque texte a sa particularité. Elle exige de mettre en jeu les compétences langagières et intellectuelles de l'apprenant pour qu'il puisse répondre aux questions soient explicites ou implicites, elle « *est une action intellectuelle et langagière que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche donnée »*[2]. Elle doit mettre en jeu, à la fois, le cognitif et le culturel, en sachant que tout texte littéraire est un porteur d'une culture, par conséquent, pour saisir la signification correcte du texte, l'apprenant est appelé à connaître et à saisir son culturel. la lecture est « *une activité culturelle et cognitive, dans laquelle le cognitif est largement piloté par le culturel* »[3].

---

[1]-Goigoux. R et Marie-Christine. « *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université »* PU de Namur, 2011, p. 171.
[2]- Demougin et Massol. J-T, « *Lecture privée et lecture scolaire* », Grenoble, CRDP. 1999, p. 138.
[3]- Tauveron, C, « *Lire la littérature a l'école* », Hatier pédagogie, Paris, 2002, p. 40.

Comme nous avons déjà dit, que la lecture du texte littéraire est une tâche ambiguë, l'apprenant, lors de cette activité, peut rencontrer pas mal de difficultés qui l'empêchent à saisir et à comprendre le sens du texte, telles que:

-Le milieu socioculturel du texte littéraire, qui est sensiblement différent de celui des apprenants (l'apprenant parfois rencontre des faits et des pratiques socioculturels tout-à-fait différents que les siens).

- L'ambigüité des textes littéraires, qui causent pas mal de soucis aux apprenants, surtout à ceux qu'ils ne lisent que rarement ou jamais.

- L'identification des mots et l'authentification de la représentation orthographique.

- La reconnaissance du lexique qui vise à attribuer un sens aux mots.

- Le traitement morphologique.

- Le traitement syntaxique, et l'identification des structures phrastiques (relations entre catégories, etc.)

- L'identification de la structure textuelle (cadre temporel, relations causales, ordre chronologique etc.).

Selon l'approche interculturelle, et lors de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, nous devons prendre en considération les faits et les pratiques culturels explicitement ou implicitement véhiculés par le texte littéraire, dans le but de former, de l'apprenant, un individu tolérant, avec un esprit ouvert, qui n'établit auparavant pas des représentations, des préjugés et des stéréotypes vis-à-vis de l'Autre, et capable de tenir part dans toutes situations de communication sans préjugés. L'objectif de l'approche interculturelle, dans l'enseignement/apprentissage du FLE, est:

> « *d'éviter les stéréotypes accompagnant généralement la perception de l'autre dans une seule et unique identité. Cette approche consiste à voir dans l'interlocuteur une personne dont le profil reste à découvrir, plutôt qu'un individu simplement porteur d'une identité qui lui a été attribuée de l'extérieur.* »[1]

[1]-Byram. M, Gribkova. B et Starkey. H , «*Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*», Conseil de l'Europe Strasbourg 2002. En ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf. Consulté le 09/06/2016.

## I-2-4: l'enseignement interculturel de la littérature.

Nous avons, auparavant, défini les termes de la littérature et de l'interculturel, et pour aborder cette idée, nous devons citer une petite définition du terme enseignement, il est la tâche de l'enseignant, il est le fait de transmettre et/ou de générer un ensemble de savoirs (langagiers, culturels, techniques, scientifiques,…etc.) vers un public récepteur (les apprenants).

Comme nous avons déjà dit, que la littérature a une place cruciale dans la didactique des langues étrangères et surtout, l'enseignement/apprentissage du FLE, notre intérêt, nous allons aborder l'enseignement de la littérature dans sa dimension interculturelle; à savoir que toute littérature est un produit social, porteur des pratiques et des faits culturels reflétant plusieurs aspects, tels que, son appartenance socio-culturelle, son histoire, l'état d'âme de son auteur, …etc.

Il est difficile d'esquisser les méthodes de l'enseignement de la littérature dans le domaine de la didactique du FLE, mais, nous essayons de mettre l'accent sur la méthode ou l'approche interculturelle, puisque nous pensons qu'elle est la méthode la plus moderne dans la didactique du FLE, et elle nous permet d'éclairer le rôle que la littérature joue dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie.

En considérant la langue comme un moyen de communication et de l'expression de la culture qu'elle véhicule, c'est accepter l'intégration, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères, des textes qui *« ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques »*[1]

Le texte littéraire, par sa nature authentique, véhicule la culture d'une communauté linguistique particulière ; donne au lecteur des informations précieuses sur cette culture cible, ainsi que sur la langue et les formes employées pour communiquer. Le texte littéraire se caractérise par sa polysémie : il est bien loin de tout exprimer, il est étendu et ouvert ; il incite à une lecture active, à une activité langagière productive, qui suscite l'interaction avec l'apprenant, une interaction qui aboutira à la production du sens.

---

[1]- CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001, p. 47.

Dans cette optique, le texte littéraire constitue un lieu de rencontre culturelle, une ressource irremplaçable qui met en valeur et renforce les compétences langagières et culturelles, objectifs de tout enseignement/apprentissage du FLE, à fin de pouvoir communiquer en cette langue cible.

Pour aboutir à la fin de l'enseignement/apprentissage du FLE, nous devons prendre en considération la culture véhiculée par cette langue en étudiant sa littérature; cette fin se concrétise dans la capacité de la communication chez les apprenants en utilisant cette langue étrangère. Maintenant, nous nous mettons d'accord:

*« que l'efficacité de la communication, objectif ultime de tout enseignement/apprentissage des langues étrangères, ne s'instaure que si l'on met l'accent à la fois sur les productions langagières et les processus culturels, si l'on fonctionne avec la langue dans la culture de cette langue»*[1]

Nous devons prendre en considération que la communication entre locuteurs de langues et de cultures différentes ne constitue pas seulement un échange d'informations, mais, elle cherche à comprendre l'Autre, à communiquer avec et à travers sa langue, sa culture, sa littérature, son histoire. Toute communication repose sur une interaction entre locuteurs et implique la compréhension de leur mode de vie, la compréhension de leurs croyances, de leurs valeurs, de leur comportement. L'altérité, qui est au cœur de la communication, exige également un engagement affectif, élément que l'on retrouve dans la littérature, la philosophie, l'art et qui présente un objet culturel irremplaçable et un « lieu emblématique de l'interculturel »[2].

La compétence en communication interculturelle peut être définie, d'une manière générale, comme la capacité à communiquer efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations harmonieuses et appropriées dans des contextes culturels divers.

Certains didacticiens affirment qu'une personne possédant une compétence interculturelle a la connaissance d'une ou de plus d'une culture et identité sociales ; elle a, également, la capacité de rechercher et d'établir des relations avec de nouvelles personnes qui sont issues de contextes différents sans préparation spécifique préalable.

---

[1]- KIYITSIOGLOU-VLACHOU R., [à paraître], *« Culture vs Interculture »*, *Actes* du Congrès International : 2008, Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures, Thessaloniki.
[2]- Abdallah Pretceille. M. *« Vers une pédagogie interculturelle »*, 3e éd., Paris, Anthropos, 1996, p. 162.

Ce paragraphe nous pousse de citer les modèles de C. Puren[1] , concernant l'approche interculturelle, qui nous permettront de définir les types d'interculturel mis en place en didactique des langues-cultures étrangères. Puren voit 4 perspectives :

1. La perspective traduction/valeurs, à tendance universaliste, qui se base sur trois valeurs universelles : le Vrai, le Beau et le Bien. Cette perspective est fondée sur le principe de la « culture générale ».

2. La perspective explication/connaissances, qui est souvent qualifiée d'approche « civilisationnelle » et qui trouve sa substance dans l'impression d'accès aux connaissances sur les cultures étrangères qu'elle procure.

3. La perspective interaction/représentations, qui met en place l'interculturel des années 80 dans la littérature francophone et qui va de paire avec le communicatif. Cette perspective se fonde particulièrement sur des tâches et des travaux à partir du concept de représentations.

4. La perspective co-action/conceptions, dernière en date, qui se positionne dans la perspective actionnelle et tente de contribuer à la formation d'un « acteur social ». Celle-ci se base sur le faire-ensemble et le co-agir. Elle propose l'idée que l'interculturel devient du co-culturel dans les classes de langue, car les individus, impliqués dans les actes d'interaction et de tâches, construisent ensemble une culture en permanence.

L'enseignement interculturel de la littérature, en classe des langues étrangères, doit prendre en considération une conscience interculturelle et une altérité voire une tolérance, le meilleur moyen d'établir ces compétences est le texte littéraire, qui constitue par excellence un texte authentique, ayant une valeur intrinsèque, qui se prête à une étude diachronique et qui devrait occuper *« dans des méthodes des langues étrangères une place jamais refusée et réalise une fonction jamais définie »*[2]. Le premier apprentissage se fait à partir des textes littéraires avec toute leur complexité, toutes leurs contraintes.

Coste[3] se demande s'il faut « apprendre la langue par la littérature » ou si c'est la littérature qu'il faut apprendre « à travers les langues ». Les textes littéraires, en tant qu'*« ensemble d'œuvres orales et écrites qui dépassent dans leur objet la simple communication et*

---

[1]- Puren. C. *« Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle »*, *Les langues modernes*, no 3 (juillet-août-septembre), 2002, p. 55.
[2]- Peytard. J, *« Littérature et classe de langue FLE »*, Paris, Hatier, (LAL). 1982, p. 8.
[3]- Coste. D, *« Apprendre la langue par la littérature ? »*, *Littérature et classe de langue FLE*, Paris, Hatier, (LAL), 1982, p. 59-73.

*qui visent à une valeur esthétique, morale ou philosophique* », recouvrent une typologie de textes diversifiée : descriptif, narratif, poétique, etc.

Les textes littéraires, ayant un véritable caractère d'authenticité, trouvent indiscutablement leur place dans la classe de langue-culture étrangère dans la mesure où ils présentent une source de plaisir, incitent au dialogue, génèrent des tâches et provoquent des réactions. Insérer des textes littéraires comme produits culturels dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE constitue un support pédagogique idéal. Par ailleurs, « *tous s'accordent à considérer le texte littéraire comme un véritable laboratoire de langue et comme un espace privilégié où se déploie l'interculturalité* »[1]. Et c'est justement cette interculturalité qui « *travaille la littérature et illustre cette tension entre l'universel et le singulier* »[2].

Le texte littéraire, production esthétique, représente un genre inépuisable pour la rencontre avec l'Autre. présenté, dans des méthodes d'autrefois, comme un simple support d'apprentissage linguistique ou comme un support de civilisation, il se trouve, aujourd'hui, « entre le dire scolaire et le faire social »[3] et entre le médiateur dans la rencontre et la découverte de l'Autre.

Le texte littéraire permet de connaître l'homme dans sa complexité et dans sa variabilité. À travers le texte littéraire, on peut adapter et prévenir 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.

Sans vouloir remettre en question l'utilité et la valeur de l'analyse textuelle, ni le regard esthétique que l'on pose sur tout texte littéraire, sans oublier le plaisir de la lecture, nous rajoutons à tout cela une autre dimension du texte littéraire : celle du support adéquat à une approche interculturelle; nous considérons le texte littéraire comme le texte qui offre la possibilité de comprendre le monde, de le voir avec d'autres regards, afin d'apprendre le langagier et le culturel.

Comme nous avons dit et connu, le texte littéraire est un espace où se rencontrent des cultures différentes, on doit l'aborder d'un point de vue interculturel; «*le texte littéraire permet*

---

[1]- Cuq. J.-P. et Gruca. I, 2005, *op, cit*, p. 413.
[2]- Abdallah Pretceille. M., 1996, *op.cit*, p. 145.
[3]- Puren. C., 2006, Article mis sur le site le l'APLV (Association française des Professeurs Français de Langues Vivantes) : <http://www.aplvlanguesmodernes. org>, le 8 octobre 2006, consulté le 05/12/2015.

*au lecteur de faire l'expérience de l'altérité dans la mesure où il est une situation de rencontre avec un discours individualisé et qui initie à la notion de point de vue et de décentration*»[1] . La littérature est un moyen de retrouver la diversité du quotidien, de vivre l'altérité à travers un discours fictionnel. Selon L. Collès *« l'œuvre littéraire est l'expression, l'originalité de l'auteur mais constitue un accès à des codes sociaux et des modèles culturels dans la mesure où elle représente des expressions langagières particulières de ces différents systèmes* »[2].

De ce point de vue les textes littéraires vecteurs de culture sont un point de rencontre entre les modèles culturels représentés par les apprenants et ceux mis en jeu par les œuvres elles-mêmes dans la classe de langue et surtout du FLE. Le texte littéraire devient aussi un moyen de retrouver la diversité du quotidien, de vivre l'altérité à travers une fiction, production de l'imaginaire et dans une rencontre artificielle avec l'Autre.

L'enseignement interculturel de la littérature tend à vivre l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, parce que le texte littéraire est une production de l'imaginaire, il représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'Autre. Dans la même optique, , le texte littéraire n'est plus réduit à un support d'apprentissage linguistique ou à une représentation de faits de civilisation, il est le médiateur dans la rencontre et la découverte de l'Autre. De cette façon, le texte littéraire est vu comme un cadre propice de l'interculturalité où se croisent langues et cultures, qui encourage la rencontre de mentalités et cultures différentes, et conduit à la découverte de soi par l'expérience de l'Autre.

L'enseignement interculturel de la littérature implique de suivre une démarche éducative qui favorise :

- le développement de représentations et attitudes positives d'ouverture à la littérature et la motivation pour la lecture,

- le développement d'une culture littéraire.

De cette façon, les démarches effectuées visant une éducation interculturelle par le texte littéraire reposent donc sur l'identité de l'apprenant ainsi que sur son capital culturel et

---

[1]- Abdallah Pretceille. M. & Porcher. L. « *Education et communication interculturelle* », éd. Paris, PUF, 2001, p. 152.
[2]- Colles. L. « *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle* », Bruxelles, De Boeck-Duculot,1996, p. 17.

langagier autant au niveau des supports retenus que des objectifs de lecture, d'écriture et d'ouverture au monde du texte.

Le texte littéraire n'est pas un document authentique comparable à tous les autres et ne peut être considéré au même titre que les textes documentaires, informatifs, fonctionnels. On doit évoquer le texte littéraire dans sa spécificité de texte destiné à la lecture. En effet, il est « *lieu de croisement des langues et des cultures, l'espace littéraire est également un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité au déploiement de l'imaginaire* »[1]. En situation d'enseignement du français langue étrangère ou de toute autre langue étrangère, il est sérieux de proposer aux apprenants le texte littéraire pour qu'ils l'appréhendent dans des conditions de communication authentique, c'est-à-dire les introduire à la communication spécifique au littéraire qui se joue entre l'auteur, le texte et le lecteur qui fait une utilisation de la langue.

Dans l'approche interculturelle, le texte littéraire constitue un lien éducatif où se développent des contacts entre identité et altérité. Le texte littéraire est ainsi un moyen privilégié pour faire des représentations littéraires, un atout dans la communication interculturelle et amener les apprenants à teinter, à relativiser leurs représentations par une réflexion critique. Cependant, l'enseignement interculturel du texte littéraire ne peut se faire sans la mise en place d'un cadre méthodologique ad hoc où les stratégies didactiques reposent sur un entrecroisement de textes littéraires et de documents sur le fait littéraire dans les deux langues mises en jeu.

Enfin, un autre point digne d'intérêt dans cet enseignement est que celui-ci devrait permettre de développer une compétence littéraire chez l'apprenant si celle-ci n'est pas considérée par l'enseignant comme une compétence proprement linguistique mais plutôt comme une compétence générale[2] portant sur la connaissance du fait littéraire, acquise par l'expérience personnelle et une éducation interculturelle. Dans ce cas, elle se compose : a) d'un savoir littéraire (auteurs, ouvrages, époques, revues, manifestations, etc.) ; b) d'un savoir-faire (aptitude à interpréter un texte littéraire, en déchiffrer le sens et ses recours d'écriture, à comparer les littératures source et cible, à concrétiser un projet d'écriture ; c) d'un savoir-être de lecteur qui intègre la littérature à ses loisirs, pour son propre plaisir parce que, comme toute œuvre d'art, elle éveille en lui des émotions et des questionnements.

---

[1]- Cuq. J.-P. & Gruca. I, op cit, 2005, p. 427.
[2]- CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001, p. 82.

L'enseignement en général[1], de la littérature doit admettre à:

* faire acquérir aux apprenants des compétences communicatives et langagières : linguistiques (outils grammaticaux, lexicaux, sémantiques, phonologiques, orthographiques, etc.), sociolinguistiques (marqueurs des relations sociales, différents registres de langue, règles de politesse) et pragmatiques (discursifs : organisation, gestion et structuration du discours et fonctionnels : utilisation d'énoncés – micro-fonctions – et utilisation d'une suite de phrases – macro fonctions);

* leur apprendre à s'exprimer oralement et par écrit avec utilisation des nouvelles acquisitions, sur un thème nouveau dans un nouveau domaine et une nouvelle situation de communication, ce qui correspond à l'objectif général parler et écrire;

* faire découvrir aux apprenants une esthétique, un mode de pensée, un savoir, un savoir-faire et un savoir-être particuliers, ce qui correspond à l'objectif général, comprendre et élargir ses compétences générales ;

*les inciter à mieux se connaître en établissant des comparaisons, ce qui correspond à l'objectif spécifique d'une prise de conscience interculturelle ;

*développer leurs facultés d'imagination, de discernement, de synthèse et leur capacité à exercer leur jugement afin de fonder une démarche réflexive sur un certain point de vue, ce qui correspond à l'objectif spécifique du développement de leurs compétences pragmatiques ;

* faire aimer la littérature en faisant découvrir ses profits et ses plaisirs.

L'enseignement interculturel de la littérature développe chez l'apprenant une curiosité qui dépasse le questionnement traditionnel, portant uniquement sur la maîtrise du fonctionnement linguistique de la langue apprise, pour s'ouvrir à de nouvelles interrogations touchant à la notion de l'Autre, son identité, sa culture et ses représentations. Autrement dit, cet apprenant manifeste une envie d'intégrer à son apprentissage des composantes qui lui permettent d'acquérir à la fois la langue et le système de valeurs qu'elle véhicule.

Seul l'enseignement interculturel est capable de satisfaire une telle envie pour exécuter un tel apprentissage des langues étrangères. Ce dernier ne peut en aucun cas se concevoir comme une accumulation de savoirs culturels statiques et figés ; il constitue plutôt des flux qui se rencontrent, s'entrecroisent et s'enrichissent comme l'affirme Edouard Glissant *« C'est*

[1]-Ibid, p. 83.

*les différences qui se rencontrent, s'ajustent, s'opposent, s'accordent et produisent de l'imprévisible »*[1]. Il s'agit pour l'apprenant de dépasser les frontières de sa propre culture pour être mise en même pied d'égalité avec la(es) culture(s) de l'Autre afin de consolider son identité et sans cesser d'être soi-même.

L'enseignement interculturel de la littérature doit développer chez l'apprenant une compétence interculturelle, que son importance, dans le domaine de la didactique des langues étrangères, est marquée par le besoin d'atteindre une communication efficace et inaltérée, car lors d'une communication entre deux individus appartenant à deux aires culturelles différentes, sans la compétence interculturelle, le destinataire a tendance à interpréter le message selon ses propres codes culturels parce qu'il ignore ceux du destinateur. Cette interprétation peut modifier le message et est susceptible de créer des problèmes de mal compréhension et de mal entendu.

L'enseignement interculturel de la littérature nous oblige de prendre en considération le linguistique et le culturel, l'explicite et l'implicite, du texte littéraire, et ça se fait par l'altérité qui est la condition *sin qua non* de la compétence interculturelle qui a pour objectif d'éviter toute sorte de mal entendu et d'étrangeté en initiant l'apprenant à la culture de l'Autre. C'est la raison pour laquelle elle se définit comme:

> *« la capacité d'interpréter les actes de communication intentionnels (paroles, signes, geste) et inconscients (langage du corps) et les coutumes d'une personne issue d'une culture différente de la nôtre. L'accent est mis sur l'empathie et la communication. Le but est de prendre conscience que, à partir de leurs propres cultures, les gens font des suppositions à propos des comportements et des croyances des gens d'autres cultures »*[2]

La compétence interculturelle vise donc à équiper l'individu (l'apprenant) d'une capacité lui permettant d'aller de sa culture d'origine vers celle de l'Autre ou l'inverse sans qu'il y ait survalorisation ou sous-estimation de l'une ou de l'autre.

Il ne s'agit pas non plus d'unifier ou d'annuler les différences culturelles mais de voir comment les cultures en présence peuvent se mélanger fraternellement pour agir l'une sur l'autre et se transformer mutuellement afin de créer cet univers imprévisible.

Le texte littéraire est tout-à-fait reconnu comme le support qui installe le mieux un enseignement intégrant cette perspective interculturelle. En effet, ce type d'écrit en plus d'être

---

[1]- Glissant. E, « *Poétique de la Relation* », éd. Gallimard, 1990, p. 20.
[2]- Tauveron. C. « *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant* ». Repères : Comprendre et interpréter les textes à l'école, 1999, p. 150.

un réservoir de faits de langue exploitables en classe, regorge de données culturelles qui offrent à l'apprenant la possibilité d'aller à la rencontre de l' Autre à travers l'exploration de son univers symbolique (les valeurs, la vision du monde et les représentations que le texte littéraire se charge consciemment ou pas de transmettre.). Le texte littéraire instruit donc à une expérience du monde propre à une société donnée comme l'affirme Besse:

*« Toute société développe, par réflexion sur son expérience du monde et du langage des savoirs où elle codifie cette expérience et qui concoure à sa transmission aux générations suivantes. La littérature orale, ou écrite, parce qu'elle résulte d'un travail sur cette expérience nous parait être un de ces savoirs, peut être le premier, car que seraient la religion, le droit, la morale ou même la grammaire sans les textes littéraires qui les fondent, les représentent ou les exemplifient »*[1].

L'enseignement interculturel de la littérature permet à l'apprenant de se trouver dès lors en présence d'une expérience du monde qui lui est tout- à- fait inhabituelle, car elle ne correspond pas toujours à la sienne. Cette confrontation avec l'inexploré ne peut qu'éveiller sa curiosité et augmenter son envie de mieux connaître l'Autre. C'est le désir de l'altérité*« L'Autre est le ressort par excellence de la création littéraire, et si l'expérience de l'altérité est une finalité de l'éducation, on trouvera dans la littérature de nombreux textes-prétextes »*[2]

L'enseignement interculturel de la littérature fonde sur une lecture littéraire qui fait de l'apprenant-lecteur le destin de l'œuvre et le prolongement de l'histoire littéraire car sans lui, sans lecture, le texte littéraire n'est qu'une lettre fermée. En effet, selon les théories de la réception, le texte littéraire constitue le pôle esthétique qui ne peut s'actualiser et avoir du sens que grâce au pôle artistique que représente le lecteur. Le sens d'une œuvre littéraire n'est donc pas une donnée intrinsèque au texte mais le fruit d'une collaboration avec le sujet-lisant. Cette collaboration est une condition *sine qua non* pour l'aboutissement du texte littéraire.

Le texte littéraire a la spécificité d'une écriture polysémique, inachevée et qui a la possibilité de s'interpréter de maintes façons et maintes fois. Eco affirme que:

*« Le texte est […] un tissu d'espace blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a écrit prévoyait qu'ils seraient remplis et laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduit par le destinataire (…) Ensuite parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative »*[3].

---

[1]- Besse. H, « *Comment utiliser la littérature dans l'enseignement du FLE* ? ». *Ici et là,* 1991, p. 53.
[2]- Abdallah-Pretceille. M, Porcher. L, « *Education et communication interculturelle* », Puf, éd. Paris, 1996, p. 148.
[3]- Eco. U, *« Lector in fabula : le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs. »* Paris. Grasset, 1985, p. 63.

Selon cette citation, le texte littéraire fonctionne selon le principe d'économie qui évite de tout dire car même s'il invente et met en scène des univers ou des évènements, ces derniers ne peuvent pas être racontés et décrits dans leur intégralité. Il y a toujours ces caches, ces non-dits, ces implicites et ces manques que le lecteur (l'apprenant dans notre cas) se charge de découvrir.

Pour exécuter cette tâche, l'apprenant-lecteur tire dans ses représentations et ses expériences préalables pour produire le sens du texte. La lecture littéraire, n'est pas par conséquent que compréhension, elle est aussi interprétation. Ces deux opérations constituent selon certains didacticiens deux étapes distinctes mais successives dans la lecture du texte littéraire, comme l'affirme Dufays:

*«La compréhension est la lecture première, littérale du texte, celle qui se contente d'exploiter les éléments internes de l'énoncé et se cantonne au niveau des sens dénotés directement perceptibles. Elle est le mode de lecture ordinaire et quasi exclusif des messages fonctionnels. L'interprétation, quant à elle, vise un au-delà du texte : elle s'appuie sur des textes antérieurs ou des connaissances extérieures pour faire apparaître des significations qui n'étaient pas décelables du premier coup, et qui apparaissent dès lors comme des connotations, des sens seconds, des symboles, voire des sens cachés qu'il revient au lecteur de débusquer.»*[1]

D'autres comme C. Tauveron, considèrent qu'on ne peut pas dissocier ces deux processus car ils interviennent de façon simultanée.

*«Le processus interprétatif est indissociable du processus de compréhension. [...]Il y a un rapport d'inclusion complexe entre compréhension et interprétation (et non un rapport de succession) que je dois apprendre très tôt et que je peux faire émerger de deux manières :*

*- aller voir plus profondément dans le texte ce qu'il me cache, soit parce qu'il résiste soit parce que je pense que ça vaut le coup,*

*- apprendre cette pratique sociale privilégiée qu'est la lecture littéraire, faire résonner le texte dans son silence intérieur et à faire résonner dans le silence intérieur des textes, tous les textes qui traversent ce texte et qui frémissent en lui »*[2].

L'interprétation est un travail subjectif, donc, elle est plurielle. Cette pluralité est une source de richesse pour le texte qui peut se comprendre de plusieurs façons et pour l'apprenant lecteur qui peut prendre sa position vis-à-vis des autres. Nous pensons que l'accent doit être mis sur ce travail d'interprétation dans nos classes de langues non seulement pour encourager nos apprenants et les réconforter dans leurs origines identitaires mais aussi pour les sensibiliser à cette élasticité du texte littéraire en termes de possibilités significatives. Cette ouverture du texte enseigne l'ouverture d'esprit. Elle peut être utilisée comme point de

---

[1]- Dufays. J.-L, « *Lire au pluriel : pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des14-15 ans.* » Pratiques, 1997, p. 32.
[2]- Tauveron. C, *op. cit*, 1999, p. 6.

départ de l'altérité. En comprenant que le texte littéraire tolère toutes les interprétations émises en classe, on pense qu'il est capable d'en admettre d'autres qui pourraient surprendre par leur étrangeté, vu qu'elles viennent des horizons culturels différents. L'apprenant commence alors à s'interroger sur le sens que pourrait donner l'Autre aux textes déjà interprétés en classe. Il passe ainsi d'un état ethno-centré à un état décentré. Séoud explique qu'après avoir donné sa propre vision guidée et dictée par les normes culturelles de son groupe d'appartenance. L'apprenant *«modifiera son appréciation, peu à peu, par une confrontation avec les autres textes, et un échange de points de vue avec ses condisciples, sachant que la multiplication des points de vue lui permettra d'élaborer des hypothèses explicatives, et d'adopter progressivement une attitude de recul par rapport à son jugement initial»*[1].

Il n'est pas suffisant d'engendrer des interprétations et les laisser sans suite. Ce travail, pour qu'il soit fécond, doit se fonder sur une interaction lors de laquelle les apprenants s'expriment et discutent leurs propositions. C'est dans et à travers le dialogue, qu'il soit effectif en classe avec les autres apprenants, ou virtuel dans le texte avec l'Autre, que l'apprenant apprend à étendre ses perspectives culturelles pour admettre celles de l'Autre.

## I-2-4-1:les difficultés de comprendre et d'interpréter le texte littéraire.

Lors de la lecture du texte littéraire, les apprenants non natifs peuvent rencontrer un bon nombre de problèmes, et qui varient selon leur compétence linguistique et leurs connaissances des codes culturels que le texte véhicule implicitement ou explicitement. Ces difficultés que rencontrent les apprenants, en lisant un texte, et qui restreignent leur interprétation peuvent être recensées, en trois grandes catégories[2]:

*les difficultés d'ordre linguistique: l'acquisition d'une compétence linguistique est nécessaire à l'accès des sens du texte littéraire. La connaissance de la langue étrangère implique forcément à mettre en jeu certains savoirs et savoir-faire acquis auparavant, c'est-à-dire, savoir mettre en relation les règles de grammaire, de syntaxe…, qui fixent cette langue et qui permettent aux apprenants d'accéder au sens du texte littéraire puisque celui-ci est le lieu où toutes les règles sont utilisées.

[1]- Séoud, A, « *Pour une didactique de la littérature* ». Paris : Hatier-Didier : CREDIF .1997, p. 50.
[2]- Tauveron. C, *op. cit*, 1999, p. 54.

*les difficultés d'ordre cognitif: les apprenants ne reconnaissent pas les personnages et les scènes évoqués dans le texte littéraire que s'ils sont nommés et ils ne trouvent pas les informations autour de ces éléments qu'après avoir trouvé leurs dénominations dans le texte. Il est difficile pour eux de mettre en relation les informations trouvées dans le texte et de reconstruire les sens ambigus. Cela résulte souvent de la pratique erronée de la lecture. En effet, les apprenants lisent passivement dans le but de trouver un sens qu'ils lieraient forcément avec le titre ou le thème même du texte.

*les difficultés d'ordre culturel: interpréter un texte littéraire suppose un certain partage des référents culturels entre l'écrivain et le lecteur (l'apprenant). Cela dit, tout texte littéraire contient une somme de valeurs culturelles qui deviennent aussitôt un obstacle pour l'apprenant s'il ne les connaît pas ou qu'il ne les partage pas. Ces obstacles culturels créent une incompréhension du texte ou encore une mal compréhension. En effet, les textes littéraires les plus abordables sont *« ceux qui véhiculent le plus grands nombres de lieux communs culturels […] qu'on suppose partagés quand on n'a jamais pris, en classe, la peine de les construire. »*[1].

Nous citons ici le point de vue d'Amor Séoud qui affirme que la langue ne trahit pas toujours le sujet mais « *c'est sa nature, celle qu'il a intégré de manière consciente ou non avec sa langue maternelle »*[2] qui le trahit. Nous devons faire attention à cette difficulté, qui est toujours omniprésente dans les textes littéraires, et qui peut empêcher l'interprétation et la compréhension.

## I-2-4-2:faciliter la compréhension et l'interprétation du texte littéraire.

Pour faciliter l'interprétation et la compréhension d'un texte littéraire, il faut mettre en place une didactique des textes, qui fait de la construction du sens une opération perpétuelle et infinie, en accordant à la lecture littéraire la responsabilité de faire acquérir au lecteur (apprenant) une compétence qui le conduit à découvrir la pluralité des sens dans un texte. Autrement dit, le sensibiliser à la littérarité du texte où la polysémie est omniprésente. Il vaut mieux, pour faciliter la lecture littéraire, à présenter aux apprenants, au début du cursus, des textes où la littérarité est facile à détecter, c'est-à-dire, leur présenter des textes accessibles, soit du point de vue linguistique, soit sur le plan du contenu, mais, surtout, des textes, qui

[1]- Tauveron, C. « *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM.* » Hatier, 2002, p. 20.
[2]- Séoud, A, *op, cit* .1997, p. 13.

invitent les apprenants à chercher dans leur bagage culturel des référents qui ne fonctionnent plus comme une entrave mais comme un lieu où ces derniers se reconnaissent. Le texte littéraire serait choisi alors de manière à *«...privilégier les informations et les connaissances relatives à des caractéristiques tenues pour identitaires de la société cible, à mettre en relief ce qui la singularise fortement. »*[1]

En outre, plus les apprenants avancent dans le cursus, plus il vont rencontrer une variété des textes littéraires d'accès difficile, tant sur le plan linguistique que sur le plan culturel, et auxquels ils seront déjà préparés puisqu'ils ont appris au préalable que tout texte littéraire est polysémique et que toute société a ses propres valeurs culturelles. On peut pratiquer dans ce cas, des textes provenant de la littérature universelle pour élargir leurs connaissances du monde et pour mieux comprendre l'Autre, on peut faire appel aux textes littéraires étrangers.

La mise en place d'une telle didactique a un double bénéfice sur l'apprentissage du texte littéraire par un apprenant d'une langue étrangère : d'abord, il découvre seul la polysémie du texte littéraire et il a tendance à engendrer plus d'interprétations possibles. Ensuite, il se fie à sa propre culture pour essayer de comprendre et d'interpréter son propre monde, puis, il passe à la culture cible pour comprendre les autres cultures.

## I-2-4-3:les objectifs de l'enseignement des textes littéraires.

Le fait de déterminer les objectifs assignés à l'enseignement des textes littéraires est une tâche difficile. Il est certain qu'on cherche à lui faire jouer des rôles qui contribuent au développement cognitif, personnel, social, culturel voire interculturel de l'apprenant et, qui varient d'une situation pédagogique à l'autre, bref, selon le contexte particulier où le texte littéraire est utilisé. Néanmoins, nous avons distingué trois grandes orientations dans lesquelles nous avons cherché à orienter notre pensée quant à l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement/apprentissage du FLE:

### -L'acquisition de la langue.

Le texte littéraire a toujours pour rôle, dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, de développer les capacités langagières des apprenants, puisqu'il est *« l'exploration*

[1]- Beacco. J-C, *« les dimensions culturelles des enseignements de langue »*, Hachette Livre. Paris 2000, p. 109.

*réglée des possibilités offertes par la langue »*[1] et le fruit de la relation étroite entre la forme et le sens. L'apprenant, en exploitant ces textes, découvre ce que l'on peut faire de la langue sans s'écarter de l'idée du sens. Il découvre la langue au travail , évalue les règles de grammaire apprises et en apprend de nouvelles.

### -Investissement de soi.

Le texte littéraire, comme nous avons dit auparavant, est purement authentique, ce qui signifie, lors de la lecture, on ne cherche pas à donner du sens à une information recueillie. Il est polysémique, donc on cherche à trouver des interprétations aux émotions ressenties et que seule la lecture littéraire peut les fournir. En effet, l'apprenant, en lisant les textes littéraires, est conduit à l'appréhender comme un espace où peuvent défiler plusieurs hypothèses qui s'effacent aussitôt, pour laisser place aux interprétations adéquates. Il apprend ainsi à s'investir pour trouver les bonnes interprétations du texte d'une part, et de ce qui se passe autour de lui d'une autre.

Un autre objectif, pour lequel le texte littéraire est enseigné, réside dans le plaisir qu'a l'apprenant lorsqu'il lit telle ou telle œuvre, et sa lecture peut avoir comme effet sur lui (rêve, moment de détente, fantasme…).

### -Reconnaissance de soi.

Le texte littéraire aide l'apprenant à tenir une vision sur son identité, puisque, quand il le lit, il ne fait que relire et découvrir soi-même, quand il est mis à sa disposition un espace d'imagination et de liberté, qui le concerne et dans lequel il se reconnaît (littérature appartient à sa communauté ou à une communauté qui a une culture pareille que la sienne). A travers cette reconnaissance de soi, il élargit sa reconnaissance et ses représentations vis-à-vis de l'Autre et à travers une littérature étrangère.

## I-2-4-4:l'exploitation culturelle du texte littéraire en classe du FLE.

Dans le cadre de l'exploitation du texte littéraire en classe du FLE, nous pouvons distinguer trois zones autour de la notion de culture[2] :

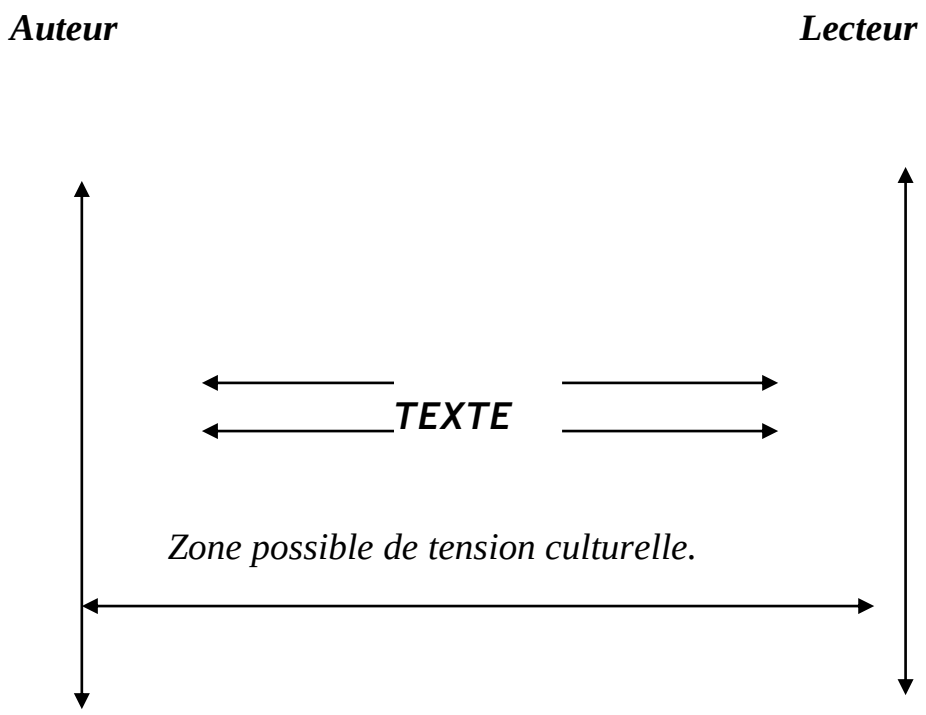
---

[1]- Albert. M.-C., Souchon. M., « *Les Textes littéraires en classe de langue* », Paris, Hachette, coll. « Autoformation », 2000, p. 10.

[2]- kheir. A, *« L'interculturel et l'enseignement/apprentissage du texte littéraire : le cas du conte ».* Synergies *Chine* n°8 - 2013 p. 54-58.

## *Zone possible de tension culturelle.

Tout texte est le produit d'un contexte social ou idéologique bien déterminé. De là, la non-maîtrise par les apprenants des unités formant le référent et le champ culturels qui ont donné naissance à ce produit artistique peut générer une mécompréhension de l'effet de sens encodé par les mots. A titre d'exemple, la non-connaissance des référents culturels propres à une communauté donnée peut provoquer un malentendu interprétatif. Nul n'ignore que la langue est un système de signes doté d'une charge culturelle : ce que Galisson appelle *La Charge Culturelle Partagée*. Il distingue, dans cette perspective, la culture savante et la culture partagée : la première s'attache à fournir une explicitation sémantique des termes de la langue à apprendre, mais la deuxième attribue à ces mots leurs usages sociaux et leurs référents culturels intrinsèques. C'est à cause de cette *signifiance* culturelle non-maîtrisée que la tension culturelle pourrait se manifester comme l'illustre le schéma ci-dessous:




Le schéma ci-dessus montre qu'un texte littéraire appartenant à un cadre spatio-temporel identifiable et ayant une identité socioculturelle déterminée, peut être l'objet d'une incompréhension et/ou d'un rejet de la part d'un lecteur potentiel. Cela pourrait se produire lorsque ce lecteur tente d'interpréter un texte littéraire, qui lui est culturellement étranger. Les flèches ci-dessus représentent un mouvement interprétatif divergeant causé par l'origine

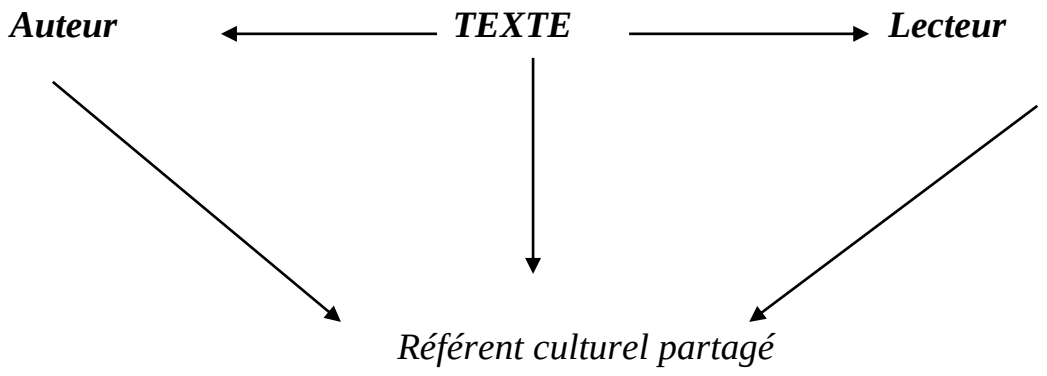
culturelle différente à laquelle s'identifie l'auteur-créateur d'un côté et le lecteur co-créateur du texte de l'autre côté.

## *Zone de communion culturelle.

Une zone de compréhension culturelle se construit quand le référent culturel de l'auteur est identique ou proche de celui de l'apprenant-lecteur. A cet effet, Charaudeau affirme que :

> *« L'idée qui veut que l'individu … fonde son existence sur une pérennité, sur un substrat culturel stable qui serait le même depuis l'origine des temps, sur une «essence», ne peut tenir. L'histoire est faite de déplacements des groupes humains, de rencontres d'individus, de groupes, de populations, qui s'accompagnent de conflits, d'affrontements, dont l'issue est tantôt l'élimination de l'une des parties, tantôt l'intégration de l'une des parties dans l'autre ou l'assimilation de l'une par l'autre, mais toujours à travers des rapports de domination-sujétion. Et si l'une des parties réussit à imposer sa vision du monde à l'autre, il s'est quand même produit des entrecroisements d'ethnies, de religions, de pensées, d'us et coutumes, faisant que tout groupe culturel est plus ou moins composite. »*[1].

A travers cette citation, il nous est clair que les membres appartenant à une grande communauté, mais ayant un référent culturel commun peuvent se comprendre même s'ils existent parmi eux des groupes ethniques minoritaires. Cette appartenance collective à un fond référentiel commun constitue, à notre avis, une porte favorisant l'accès aux différences culturelles. A titre d'exemple, dans le contexte algérien, un apprenant est capable de comprendre le sens de tel ou tel texte produit par Mohamed Dib, car il a des connaissances par rapport au référent culturel arabo-musulman d'où émerge ce texte. Le schéma ci-dessous nous montre cette zone comme suit :




***Zone de communion culturelle***

[1]-Charaudeau, P. *« L'identité culturelle entre soi et l'autre »*. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, [en ligne]. http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-soi-et.html . Consulté le 29 mars 2013.

Le rapprochement culturel entre l'auteur et le lecteur contribue à une compréhension des phénomènes culturels en présence. Le lecteur peut même, dans ce cas, se projeter aisément dans ce qui est dit dans le texte.

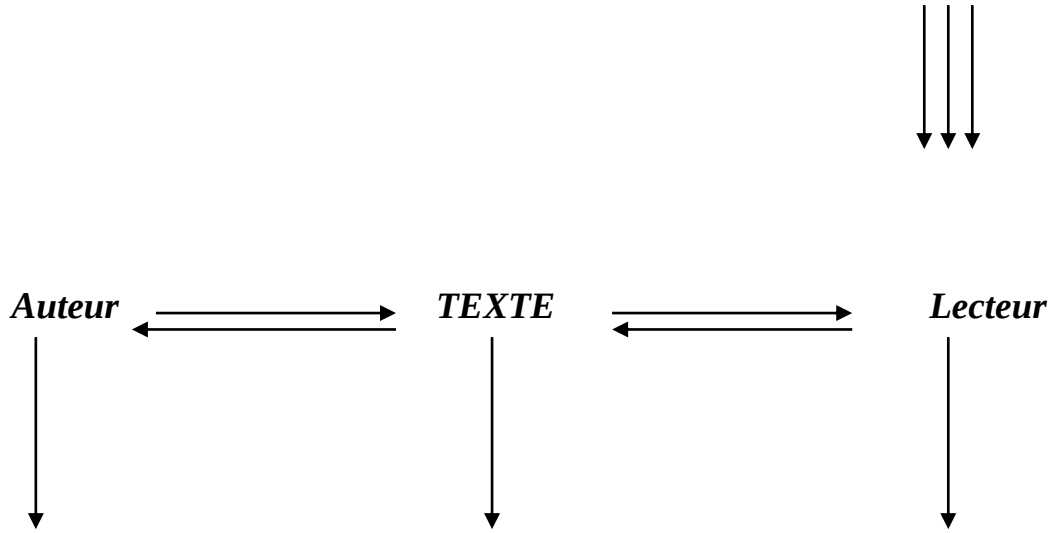
## *Zone de partage.

La maîtrise du référent culturel, d'où émerge le texte littéraire exploité, constitue alors le socle de cette zone d'intercompréhension culturelle (altérité). Une conscience significative de sa propre culture passe par la prise en considération des valeurs d'autrui. Asgarally définit l'interculturel comme, *« la forme civilisée que devrait prendre la rencontre avec l'Autre. Non pas l'incompréhension de l'Autre mais la reconnaissance que l'Autre existe, l'acceptation de sa différence et l'attention portée à ce qu'il peut apporter au patrimoine humain.»*[1]. Dans le cas de la réception du texte littéraire, une démarche interculturelle passe par la connaissance des spécificités des approches du littéraire dans la culture de l'Autre (on ne raconte pas de la même façon dans la culture arabe que dans la culture occidentale) et par la perception de la relativité de sa propre tradition littéraire.

Le schéma ci-dessous présente cette zone comme suit :

[1]-Asgarally, I. *«L'interculturel ou la guerre».* Port-Louis (Maurice) : Presses du M.S.M. 2005.

***Connaissance de la culture de l'Autre*.**




***Référent culturel reconnu et accepté comme étant distinct.***

**Zone de compromis (partage).**

Le schéma ci-dessus nous aide à visualiser ce mouvement de va-et-vient, représenté par les flèches, entre l'auteur et le lecteur potentiel. Cette action peut se réaliser grâce à un référent reconnu et accepté dans la mesure où une personne considère simplement les phénomènes culturels étrangers comme différents. Ces phénomènes qui ne sont pas forcément, pour lui, en contradiction avec ses propres convictions. La zone de compromis peut se manifester à l'aide de bonnes et suffisantes connaissances référentielles chez le lecteur. Ce processus interprétatif forme cette zone de compromis générée par un regard approfondi du lecteur tentant de voir l'Autre en tant qu'entité différente étrangère et non étrange. L'interculturel, c'est percevoir l'autre comme différent et semblable à la fois ; c'est revenir ensuite sur sa propre culture et en concevoir le caractère arbitraire, construit, relatif, historique, etc.

Le texte littéraire est avant tout exploité afin de transmettre un savoir universel, mais en classe du FLE, cet objectif n'est pas le seul, il doit être exploité pour réaliser plusieurs objectifs pédagogiques : linguistiques ; enseigner un texte quelconque c'est apprendre automatiquement la langue de ce texte, objectifs esthétiques qui concernent l'apprentissage de

la stylistique, de la rhétorique et enfin des objectifs sociohistoriques et culturels, car tout texte reflète d'abord la société et la culture à laquelle il renvoie. En projet didactique, l'enseignant doit prendre conscience de toutes ces dimensions de l'enseignement du texte littéraire et non seulement de l'aspect littéraire, afin d'élargir le champ d'investigation du texte et le rendre plus flexible à des usages multiples, afin de permettre à l'apprenant à 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 l'enseignement universitaire de langues étrangères, 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.* »[1]

Le texte littéraire est issu d'une société et véhicule sa culture, dans son acception anthropologique ou sociologique. Il peut offrir différentes manières de la découverte d'une culture étrangère et de sa diversité, à un moment donné dans un contexte donné. Il 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 l'auteur est issu.

Martine Abdallah- Pretceille et Louis Porcher 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.* »[2]

---

[1]- Mekhnnach. M, « *Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour mieux écrire* » in Revue Synergie Algérie, 2010, p. 122.
[2]- Porcher. L, Abdallah Pretceille. M, *« Ethique de la diversité en éducation »*, Ed. PUF, Paris, 1998, p. 138.

En didactique des langues étrangères, la dichotomie langue/culture ne peut être dissociée du débat langue/société/littérature. C'est ainsi que l'enseignement/apprentissage du FLE doit prendre en considération le contexte social, politique, économique et culturel des apprenants. Les objectifs liés à l'enseignement de la littérature sont à la fois multiples et variés.

Cela nous conduit à dire que la littérature ne raconte pas seulement la vie des hommes et les histoires des sociétés. Elle contribue à développer chez les apprenants, la conscience d'une identité culturelle qui fait partie bien évidemment de leur identité propre.

La littérature comme la langue, les arts, les rites, les traditions, les coutumes, tous les faits et les pratiques socioculturels d'une telle ou telle société, elle en fait 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, propriétaires 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-2-4-5:la littérature et l'identité idéologique et culturelle.

Vu la multiplicité de moyens et la diversité des techniques éducatives actuelles, le texte littéraire revêt une importance particulière dans le processus éducatif et dans l'enseignement non seulement d'un point de vue didactique et pédagogique mais aussi d'un point de vue formatif.

Et pour répondre aux différentes approches concernant l'identité, la modernité, le rôle scientifique et civilisationnel, il est fort possible que les voies les plus proches par lesquelles procèdent l'action de modernisation et la formation identitaire du citoyen responsable résident dans le contenu pédagogique, idéologique et culturel du texte littéraire exploité.

Le texte littéraire étudié est le principal véhiculeur de valeurs culturelles et idéologiques. Celles-ci se transmettent et se manifestent à travers plusieurs procédés, et obéissent sûrement à des buts politiques, idéologiques, moraux…, souvent sous jacents. Donc, les textes littéraires ont certes une visée linguistique, qui se rattache à un apprentissage de signes, mais aussi d'autres valeurs sont à transmettre par l'écrivain.

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

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

Dans cette perspective, les auteurs dépendants de leur société, installent des paradigmes 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 poursuivre 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 »*[1]

En acceptant ce rapport incontournable, qui unit texte littéraire, langue et culture, crée entre eux un lien de réciprocité, une implication plus ou moins légale du fait que « *toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit* »[2].

Les textes littéraires exploités en classe du FLE n'échappent pas à cette règle. Ces textes traduisent et véhiculent l'appartenances idéologique et culturelle de leurs écrivains et de leurs sociétés auxquelles ils sont issus.

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* »[3].

La lecture et l'exploitation des textes littéraires en classe du FLE ne sont pas une simple description, mais, ils marquent l'ouverture sur l'Autre, parce qu'ils sont écrits par des écrivains sont, généralement, des témoins de leur temps, de leur époque, de leur lieu et tributaire de leur société. Ils permettent :

« *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*

---

[1]- Porcher. L. *« Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline »*, CNDP, Hachette éducation, 1995, p. 53.
[2]-Idem.
[3]- Achour, C. « *Lecture critique, cours de la division française*. » Office des publications universitaires, 1990, p. 61.

*servira de fondement à la constitution de leur identité propre, en relation avec l'identité collective du groupe socioculturel auquel ils appartiennent* »[1].

Le texte littéraire est caractérisé par son ancrage culturel et historique. Les textes littéraires témoignent, mieux que n'importe quel autre écrit, la culture d'un pays ou d'une communauté. En effet, l'écrivain, en écrivant ses textes, rend compte, consciemment ou inconsciemment, de toutes les pratiques culturelles et sociales dans lesquelles il vit. Il véhicule, parfois intentionnellement, les valeurs et les représentations propres à sa communauté. On cherche parfois, dans des œuvres littéraires, à s'informer sur les conditions de vie d'une société à un moment précis de l'histoire, plus qu'on en cherche dans des ouvrages spécialisés.

Cette dimension culturelle de la littérature permet une certaine prise de position et une certaine reconnaissance de soi tant de l'écrivain que de l'apprenant lecteur. En effet, les écrivains, quand ils s'expriment dans une langue, ils déclarent leur identité et leur appartenance à une nation, à une communauté et à un univers culturel.

Le texte littéraire donne « *à la fois l'occasion de revisiter toute la grammaire apprise et de mieux asseoir les nouvelles acquisitions* »[2]. Didacticiens et enseignants, ils conviennent tous aujourd'hui que, sur le plan proprement langagier, le texte littéraire représente le domaine de découverte des possibilités offertes par la langue et ceci à tous les niveaux : phonétique, sémantique, lexical, morphosyntaxique, pragmatique (et plus précisément pour ce qui est de l'organisation discursive) sans les dissocier. De plus, la communication littéraire est caractérisée par la complexité des plans énonciatifs et peut ainsi déclencher des interactions entre l'apprenant et le texte, entre les apprenants et l'enseignant à propos du texte. Il est nécessaire ainsi pour l'enseignant de privilégier la relation texte-apprenant, de faire travailler les apprenants sur les particularités du texte littéraire par des démarches diversifiées. On s'attend alors à ce que les manuels didactiques lui fournissent des pistes : montrer comment et avec quels outils, il est possible de reconstruire du sens à partir d'un texte en langue étrangère, indiquer les chemins à suivre pour parvenir à cette réponse. Par ailleurs, comme les propositions d'introduction de la littérature doivent se voir associer au plaisir de lire, les approches proposées doivent favoriser la relation du texte au lecteur/apprenant par des questionnements personnels sur le texte, lui permettre de s'exprimer de façon spontanée, d'échanger ses expériences de lecture avec ses camarades. Il faut enfin une pédagogie de la

---

[1]- Lits, H. « *Approche interculturelle et identité narrative* », Etude de Linguistique Appliquée N °93, Janvier/Mars, 1994, p. 26.
[2]- Albert. M-C. et Souchon. M, 2000, *op, cit*., p. 10.

lecture créative qui fasse des apprenants des lecteurs curieux, méthodiques et autonomes en stimulant leurs capacités d'analyse et de réflexion sur les textes ainsi que leur maîtrise de l'écrit.

Il est certain que nous devons revoir les manuels didactiques du FLE. Que ces derniers reflètent la réconciliation de la langue et de la littérature, qu'ils proposent le cadre conceptuel et des outils permettant au praticien de planifier et de conceptualiser efficacement l'enseignement de la littérature et plus précisément :

- d'adopter une méthodologie interactive favorisant l'interaction texte/lecteur, visant à susciter la curiosité de l'apprenant et à l'inviter à fournir des hypothèses et des interprétations sur le texte qu'il est en train de découvrir.

- de prévoir des approches qui mènent à l'acquisition de savoirs et au développement de compétences de différents ordres.

- d'agencer l'exploitation pédagogique des textes littéraires en fonction de leurs finalités propres.

Espace d'interaction des langues et cultures, l'espace littéraire est également un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'écoulement de l'affectivité, de la sensibilité, et au développement de l'imaginaire. Au processus d'enseignement/apprentissage du FLE, l'objectif, avec les textes littéraires, n'est pas de proposer un savoir ou faire connaître quelques parties de la littérature française à travers des extraits représentatifs, sélectionnés pour leur contenu thématique et présentés comme un complément culturel. Le texte littéraire ne doit plus occuper une place marginale ou secondaire, mais participer de plein droit à l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère. La littérature, dans l'approche de l'interculturel, n'a droit qu'à une portion adéquate dans les méthodes : il ne s'agit pas de la valoriser abusivement, mais il ne faut pas non plus la marginaliser et la considérer comme un simple document authentique. Elle possède, par ailleurs, des avantages qui dépassent largement le seul apprentissage d'une langue, car elle engage la personnalité toute entière de l'apprenant. La lecture est peut-être l'activité qui perdure le plus tout au long d'une vie et celle qui peut être source de plaisir.

Donner à l'apprenant des instruments qui lui permettent de déployer des stratégies de lecture et lui offrir des supports interculturels où il puisse être libre de son ancrage, c'est lui donner la possibilité d'éprouver le plaisir du texte, de se rencontrer à travers l'Autre, de

prendre conscience combien cet Autre peut être familiariser malgré ses différences ; c'est lui donner également des moyens, pour former sa personnalité et pour se former un citoyen.

***Deuxième partie:***

# ***L'interculturel et l'enseignement/apprentissage de la littérature en classe du FLE.***

Le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le français dans notre cas, est une tâche plus ou moins ambiguë, puisque tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère implique la prise en compte des constituants sous jacents véhiculés par cette langue, à savoir, les valeurs socioculturelles, les visions du monde, les modes de vie, les rites, les coutumes, ..etc.

Parmi les objectifs de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, dans une approche interculturelle, est la formation d'apprenants devant être des citoyens défenseurs de leur patrimoine culturel, et qui sont surtout appelés à être ouverts sur le monde dans sa diversité. Dans cette partie, nous nous intéressons à la place accordée à la communication en tant que la première étape de l'interculturel, puis nous allons mettre l'accent sur l'interaction au sein de la classe de langue en tant que la motivation de vivre et d'accepter la diversité et l'altérité, à travers le texte littéraire, qui est considéré comme le support propice dans ce processus d'une manière générale, et en particulier à l'université; et d'expliciter l'intérêt de prendre en compte la charge culturelle du texte littéraire en classe de langue afin de former les apprenants à l'esprit de la citoyenneté (l'histoire du pays, les valeurs sociales et culturelles, etc.), d'apprendre à accepter l'Autre dans sa différence et d'appréhender ce texte dans son contexte socioculturel. Notre étude s'inscrit dans la communication littéraire en utilisant des textes littéraires considérés comme des supports didactiques qui donnent accès à la culture du Soi et celle de l'Autre. Nous nous intéressons, justement, à cette charge culturelle que véhicule le texte littéraire. Nous allons vérifier, dans un premier temps, si cette charge culturelle est prise en considération dans les diverses activités d'enseignement/apprentissage du FLE. Et, dans un second temps, si les textes choisis et leur présentation dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE, à l'université, permettent d'attirer l'attention des apprenants aux éléments culturels en présence.

En classe de langues et à l'université, enseignants et apprenants, nous vivons dans un monde de dialogue où les individus se trouvent constamment en situation de communication et surtout d'interactions verbales et/ou écrites. Celles-ci revêtent des nombreuses formes : dialogues en face à face, où les partenaires partagent une même situation temporelle, ou une interaction imaginaire avec les supports (les textes littéraires) … Ces interactions peuvent se présenter sous divers genres.

L'interaction au sein de la classe de langues, le français dans notre cas, donne une grande richesse exploitable sous divers angles et dans divers buts, qui est en relation avec

toutes les dimensions qui sont véhiculées par la langue cible. Les différentes formes de l'interaction au sein de la classe du FLE ont une place très importante dans le domaine de l'enseignement / apprentissage de cette langue.

L'objectif primordial de l'enseignement du FLE est d'apprendre à parler, à lire et à écrire, donc, à communiquer, ce qui va permettre aux apprenants d'être en contact avec d'autres cultures et développer un esprit de tolérance, de respect de l'Autre, et une compétence interculturelle.

La compétence interculturelle est notre objet du deuxième chapitre de cette seconde partie. L'enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle c'est tenir compte d'une part, de différence et de divergence culturelle qui coexistent au sein de la classe parce que chaque élément du triangle didactique présente et représente une culture toute autre, et également, c'est essayer de trouver et de construire les pistes et les convergences culturelles qui facilitent ce processus et qui permettent de mieux communiquer.

*«Le point de départ doit donc être l'identité de l'élève: par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. Plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. L'objectif n'est donc pas uniquement pragmatique -offrir aux apprenants les moyens pour organiser leur discours de façon cohérente et interagir avec des étrangers-, il est aussi et surtout formatif, à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente. Une éducation interculturelle viserait donc, d'une part, à faire supporter aux élèves l'insécurité causée par l'inconnu; d'autre part, elle devrait les conduire à généraliser les expériences de contact avec la culture étrangère, sans tomber pour autant dans le piège du stéréotype.»*[1]

La communication, la sécurité linguistique et culturelle, l'ouverture sur le monde, la formation des citoyens et des apprenants bilingues voire plurilingues, l'acceptation de l'Autre, la tolérance, l'altérité, ce sont les objectifs annoncés et souhaités de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. Mais ces objectifs (résultats) peuvent être positifs, s'ils réalisent et s'ils donnent aux apprenants le sens et la pensée de l'acculturation, comme ils peuvent être également négatifs, s'ils provoquent et construisent chez les apprenants le sens et la pensée de la déculturation, de l'insécurité, de la haine et du stéréotype ; l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le FLE à l'université

[1]-De Carlo. M, *«L'interculturel»*, CLE International, Imprimé en France par I.M.E. 25110 Baume-les-Dames, janvier 1998, p. 44-45.

algérienne, dans une perspective interculturelle est un défi, ce dernier peut atteindre ses objectifs ou non.

***CHAPITRE01:***

***De l'interaction des cultures à l'interculturel en classe du FLE.***

Au sein de la classe du FLE, à l'université, la communication est une réalité inévitable, car pour réussir le déroulement du processus de l'enseignement/apprentissage, les partenaires doivent être en communication; ces partenaires qui sont l'enseignant, l'apprenant et le savoir, chacun a des représentations et des jugements vis-à-vis de l'autre.

La bonne communication se fait par la connaissance de tout ce qui concerne la langue étrangère, linguistique, pragmatique, historique, social,…etc. Selon Hymes: «*pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social.*»[1]

Le défi culturel est d'enseigner la langue et sa culture, et de montrer comment la culture des apprenants entre en interaction avec une culture toute autre, en tenant compte des divergences culturelles.

Durant cet acte intellectuel, nous allons essayer d'éclairer comment s'opère cette interaction entre la culture française et la culture de l'apprenant algérien, et de trouver des points similaires entre les deux cultures, pour faciliter le processus d'enseignement/apprentissage de la langue cible, et permettre de mieux communiquer en cette langue.

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, c'est automatiquement l'enseignement de sa culture, parce que la langue et la culture sont deux réalités indissociables l'une de l'autre. La langue véhicule sa culture, et au même temps elle est une partie de la culture générale de sa communauté. *« 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. »*[2]

La didactique des langues étrangères, ou plutôt la didactique des langues-cultures étrangères, est une discipline qui connaît de nouvelles visions en rapport avec la mondialisation/globalisation, et l'évolution des techniques d'information et de communication dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Les changements subis ont bouleversé le monde, et l'ont rendu un village planétaire et ont agi sur l'univers de

---

[1]-Hymes. D, *« Vers la compétence de communication* », in « Langues et apprentissage des langues », Hatier-CREDIF, Paris, 1984, p. 219.
[2]-Serrm. *Atlas*, Flammarion, Paris, 1996, p. 12.

l'enseignement, et partant celui de l'enseignement/apprentissage des langues appelé à prendre en considération en plus du linguistique le culturel.

De là, toute action didactico-pédagogique, s'inscrit dans la dimension interculturelle, prend aussi en considération les partenaires qui peuvent interagir au sein de la classe, dont l'action est conçue pour séduire et motiver l'apprenant. Tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, basé sur l'imitation des données linguistiques est destiné à l'échec.

Un enseignement de bonne qualité développe toutes les compétences de l'apprenant en particulier la compétence communicative et culturelle. L'ouverture sur le monde, la communication linguistique et culturelle, la formation des apprenants autrement dit les futurs-citoyens du monde qui optent pour plusieurs langues, qui acceptent l'Autre dans sa diversité sont les objectifs souhaités à atteindre dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. Mais ces objectifs peuvent d'une part motiver les apprenants dans leur processus d'enseignement/apprentissage efficace des langues-cultures étrangères et d'autre part, ils peuvent être également négatifs s'ils provoquent chez les apprenants le sens de l'insécurité ou des stéréotypes en négligeant les nuances.

## II-1-1:de la communication à l'interaction.

La communication, c'est le fait d'échanger des informations entre deux interlocuteurs ou plus, c'est généralement la définition de la communication. Mais, au sein de la classe de langues étrangères, la communication prend d'autres dimensions, car dans cette situation, il y a des apprenants non natifs, des supports trop chargés linguistiquement et culturellement, et des enseignants contraints par les objectifs académiques de l'enseignement/apprentissage et l'achèvement du programme.

Le processus de renouvellement, commencé il y a une trentaine d'années, qui a placé la communication, orale et écrite, en tête des objectifs d'enseignement/apprentissage, a touché aussi bien le français langue maternelle, que le français langue étrangère (FLE). Les deux didactiques ont été amenées à effectuer des emprunts à différents domaines des sciences du langage et plus largement des sciences humaines pour conceptualiser des objets d'enseignement et des procédures susceptibles de favoriser la maîtrise des capacités de communication chez les apprenants.

La notion d'interaction se situe à la croisée de ces domaines. Dès lors, il y a lieu de se demander si les recherches qui s'intéressent aux enjeux de la construction du langage (ce qui

les rapproche du champ didactique) adoptent un traitement des interactions révélateur de la spécificité du projet scientifique de la didactique du FLE.

## II-1-1-1-la communication.

La nature sociale de l'individu implique son émergence dans un groupe social, là où il peut et doit communiquer avec les autres; l'homme vit communément avec des autres et il établit des relations communicatives et des échanges pour garantir ses besoins.

Cela est pour dire que la socialisation de la vie humaine se pratique selon la règle de l'échange et de la communication des biens et des produits des activités humaines d'un sujet à l'autre tout en garantissant une réciprocité d'action.

Etymologiquement, la notion de communiquer dérive du latin **communicare** qui veut dire mettre en commun, rendre commun, faire part de quelque chose à quelqu'un, c'est encore transmettre une qualité d'un objet à un autre. Par ailleurs, plusieurs tentatives de définitions ont eu comme objet la notion de la communication dont nous citons :

Dans l'*Encyclopédie* la communication est définie par Diderot comme : *« commerce réciproque »*[1]

De son coté Myers définit la communication comme : *« ...un processus prévisible, continu et toujours présent, de partage de signification à travers une interaction de symboles »*[2].

Ici, il est vraisemblable que l'auteur aborde le fait de la communication pour attirer l'attention sur les moyens de communication ou encore les moyens qui véhiculent l'objet communiqué .Réellement, une communication ne peut se produire qu'avec l'utilisation d'un moyen ou un langage, de codes appropriés et décryptés par les participants de la situation de la communication. Selon Anzieu/Martin:*« La communication est l'ensemble des processus physiques et psychologiques par lesquels s'effectue la mise en relation d'un ou plusieurs individus avec un ou plusieurs individus en vue d'atteindre certains objectifs.»*[3]

Nous pouvons dire que la communication est en faite un phénomène social reliant un ou plusieurs personnes, fondé sur l'existence d'un besoin social, qui englobe divers angles de

---

[1]- Cité in http://www.acnantes.fr/. Consulté le 15 /11/2016.
[2]- Cité in http://johannesaintcharles.uqam.ca, consulté le 10/10/2016.
[3]-Idem.

la vie humaine, et qui suggère des moyens et langage pour le véhiculer. *«La communication n'est pas seulement une question d'échange d'informations. Elle implique également une interaction avec d'autres individus, la compréhension de leur mode de vie, de leurs croyances, de leurs valeurs et de leur comportement, … »*[1]

La communication est l'acte d'établir des relations avec quelqu'un. Une bonne communication apporte le succès à une rencontre. Rencontrer l'autre, c'est lui parler, mais c'est aussi l'écouter. Pour dire communication, il est nécessaire d'exister un émetteur (destinateur), un récepteur (destinataire), un message oral ou écrit.

Pour réussir la communication, le message transmis doit être compris par le récepteur. Le message se compose toujours d'un signifiant et d'un signifié, le signifiant c'est l'aspect matériel du message, soit oral ou écrit; tandis que le signifié est la signification ou l'aspect sémantique du message.

Le message se compose de plusieurs signes, parmi ces derniers, il y a des signes conventionnels et des signes contextuels ou situationnels, c'est-à-dire leur compréhension selon le contexte ou la situation de communication, ce sont des signes polysémiques.

***la communication orale:*** dans la communication orale, l'émetteur et le récepteur sont présents l'un devant l'autre. Dans ce type de communication, il y a des autres éléments sont aussi importants, la physionomie, les gestes, l'intonation, … etc. Du point de vue linguistique, la grammaire est peu élaborée, on utilise des phrases juxtaposées, disloquées et inachevées; le vocabulaire est souvent familier. La première caractéristique de la communication orale est sa spontanéité, la parole est vivante et inscrite dans le temps.

***la communication écrite:*** dans la communication écrite, le récepteur n'est pas dans le même contexte que l'émetteur. Le message doit donc être complet, achevé et lisible; sa grammaire doit correspondre à l'usage correct, ainsi que la ponctuation et l'orthographe. Le vocabulaire est souvent courant.

Pour Peytard. M «*si bulletins d'information, reportages sportifs radiodiffusés, annonces publicitaires, échanges téléphoniques, conférences, conversations, etc. sont des messages oraux qui ont une organisation discursive différente, ils possèdent néanmoins en commun des traits d'oralité qui les distinguent fondamentalement des discours écrits. L'oral se définit comme "un message produit par un enchaînement de phonèmes et perçu auditivement", le scriptural comme "un message produit par un enchaînement de graphèmes et perçu visuellement". L'oral suppose l'utilisation conjointe d'unités segmentales et de traits prosodiques, sa linéarité empêche, sauf dans les cas où la parole est*

[1]- Cite in http://www.acnantes.fr, consulté le 15/10/2016.

*enregistrée, tout effacement de ce qui a été dit et tout retour en arrière; au cours d'un échange oral, l'attitude des locuteurs, leurs mimiques et leurs gestes apparaissent simultanément à la prise de parole et en complémentarité avec le verbal. Par ailleurs, certains éléments de l'environnement référentiel commun aux locuteurs (lieu et temps de l'échange, objets,…) peuvent ne pas figurer explicitement dans le discours. […]Dans le domaine du scriptural, l'absence de traits prosodiques est, en partie, compensée par la ponctuation qui permet d'isoler les unités d'un discours, mais la segmentation de l'écrit et celle opérée à l'oral par l'utilisation de traits prosodiques (en particulier les pauses) ne sont pas équivalentes. L'écriture, en outre, bénéficie de la dimension spatiale, inexistante à l'oral*.»[1]

## II-1-1-1-a) toute communication s'inscrit dans un contexte.

La communication n'est pas réductible à la relation qui s'instaure entre des individus singuliers, puisqu'elle met toujours en scène une dimension symbolique. En effet, toute communication n'est possible que si elle s'insère dans un complexe symbolique préexistant à la relation. Nous pouvons dire que le contexte historique, géographique, social et culturel constitue un cadre interprétatif qui participe à la construction du sens de la communication. Ce contexte est à la fois donné (le cadre de la communication comme tel qu'il pourrait être décrit par un observateur extérieur) et construit (le cadre de la communication comme tel qu'il est intériorisé par chacune des personnes en relation).

## II-1-1-1-b) la communication est ambivalente.

La communication, comme l'atteste son étymologie, possède deux dimensions que l'on peut séparer pour l'analyse, mais qui sont constamment présentes dans l'activité communicationnelle: le partage, l'échange, la convivialité que l'on retrouve dans la communication normative, la transmission, la diffusion, l'instrumentation que l'on range sous l'appellation de communication fonctionnelle. Mais nous semble-t-il cette ambivalence est encore plus profonde, puisqu'on la retrouve au sein même de la communication fonctionnelle et de la communication normative, c'est la communication relationnelle. En effet, ces deux dimensions antagonistes recouvrent également des registres opposés qui ne cessent de s'entrelacer: l'égocentrisme et l'altruisme.

Le premier registre renvoie au désir d'expression et à la recherche de soi; le second fait référence au don de soi et à la compréhension de l'autre. Cette ambivalence explique pourquoi notre déconstruction est purement théorique et ne peut pas prétendre décrire parfaitement la réalité empirique. En effet, dans cette dernière, tous les phénomènes communicationnels

[1]- Peytard. M, « *Situations d'oral* », Paris, Clé International, 1991, p. 34-35.

mêlent toujours dimension fonctionnelle et relationnelle et entrecroisent les registres altruiste et égocentrique.

## II-1-1-1-c) les quatre critères de la communication.

Toute communication se compose généralement de quatre critères ou composantes:

***l'espace:*** toute communication humaine met en relation des personnes qui sont dans le même espace (communication présentielle), ou ne le sont pas (communication à distance).

-la communication présentielle: dans ce type de communication, les personnes en relation sont présentes dans le même lieu. Par exemple: l'enseignant et les apprenants au sein de la classe.

-la communication à distance: communication entre personnes qui ne partagent pas le même lieu. Par exemple: un immigré à l'étranger avec sa famille dans son pays natal, par le téléphone ou par une lettre.

***le temps:*** les personnes peuvent diffuser des messages, partager des émotions, échanger des savoirs dans le même temps (communication synchrone) ou d'une manière différée (communication asynchrone).

-la communication synchrone: toutes les communications où l'émetteur et le récepteur sont dans la même temporalité sont des communications synchrones. Par exemple: la conversation téléphonique.

-la communication asynchrone: toute communication où l'émetteur et le récepteur ne sont pas dans la même temporalité. Par exemple: la rediffusion d'une émission télévisée.

***la technique:*** une communication peut se faire sans l'intervention d'aucun support technique (communication directe) ou, à l'inverse, se dérouler par l'intervention d'un support technique (communication médiatisée).

-la communication directe: elle se fait par l'intermédiaire de la voix, du geste, de l'expression corporelle, de l'odorat, du toucher, … etc.

-la communication médiatisée: elle relie des personnes par divers supports techniques, la télévision, la radio, l'internet, … etc.

***la situation de communication:*** à l'intérieur d'un contexte donné, il existe plusieurs situations de communication. Chaque situation présente des éléments inducteurs qui influent sur les possibilités d'échanges; il existe deux grands types de situation de communication: les situations où la communication ne peut s'établir que dans un seul sens (la communication unidirectionnelle) et celles où chacun de protagonistes peut intervenir (communication interactive).

-la communication unidirectionnelle: une ou des personnes sources s'adressent à un ou plusieurs récepteurs qui ne peuvent pas modifier le message transmis. Par exemple: le journal télévisé, la lecture d'un livre.

-la communication interactive: relation humaine où le comportement et le message de chaque personne est modifié et modifie simultanément le comportement et le message de l'autre. Par exemple: table ronde, conversation téléphonique familiale, … etc.

La communication met en œuvre quatre critères (l'espace, le temps, la technique et la situation de communication) qui se décomposent tous en deux modalités, ce qui donne tout un ensemble de combinaison permettant de décrire la plupart des phénomènes communicationnels que l'on rencontre dans la réalité empirique. Par exemple: une discussion entre les voisins constitue, la plupart du temps, une communication présentielle, directe, synchrone, interactive; tendis que la communication par une lettre est, généralement, une communication à distance, médiatisée, asynchrone, unidirectionnelle, … etc.

## II-1-1-1-d) les grands types de la communication.

La communication concerne la conversation ou le dialogue entre deux personnes (deux frères) que des messages télévisés diffusés au niveau national ou mondial. Il s'agit là de deux types de communication fort différents, puisque les enjeux et les problèmes ne sont pas de même nature. Dans le premier cas, il s'agit d'une communication interindividuelle mettant en relation deux personnes du même groupe culturel, dans le deuxième, il s'agit d'une communication sociale transculturelle. Au premier regard, il y aurait quatre types de communication: interindividuelle, sociale, intraculturelle, transculturelle. En fait, la culture n'est pas seulement une essence, une structure qui nous enferme dans un groupe, c'est aussi un processus multidimensionnel: nous appartenons à plusieurs groupes, à la fois, groupe sexuel, ethnique, religieux, professionnel, … etc. C'est pourquoi, chacun est tout à la fois porteur, mais aussi créateur de culture. Chaque être humain possède une culture qui lui est propre, si

bien que toute communication est transculturelle, dans la mesure où elle met en relation des individus, c'est-à-dire des êtres dotés d'une culture différente. Donc, toutes les communications humaines sont transculturelles; il existe deux catégories de communication: interindividuelle et sociale.

***la communication interindividuelle:*** c'est une relation entre deux individus. Elle est généralement présentielle, synchrone, directe et interactive comme dans le cas d'une conversation en face à face. Cependant toutes les communications interindividuelles ne sont forcément pas des communications en face à face. Par exemple la conversation téléphonique.

***la communication sociale:*** la communication sociale commence avec le groupe, c'est-à-dire un système humain comprenant plus de deux individus. En effet, tout groupe crée des normes qui régissent, en partie, les relations entre ses membres. Toutefois, l'influence de ces normes ne se fait pas ressentir de la même façon dans un groupe restreint que dans des groupes larges. C'est pourquoi, on peut distinguer deux types de communication sociale.

1-la communication groupale: c'est une relation nouée au sein d'un groupe primaire, c'est-à-dire d'un groupe caractérisé par l'interconnaissance et l'existence commune. Elle tisse une solidarité mécanique marquée par une cohésion défensive vis-à-vis des autres groupes.

2-la communication sociétale: c'est une relation entre individus n'appartenant pas tous au même groupe primaire. Elle permet de faire émerger une solidarité organique et favorise la construction d'une réalité partagée par les différents groupes d'une société donnée.

Donc, il existe trois types de communication (interindividuelle, groupale, sociétale) qui ne font sens qu'à l'intérieur d'un contexte donné. Ces trois types de communication sont tout-à-fait ambivalents, puisqu'ils possèdent deux dimensions contradictoires (fonctionnelle et relationnelle) qui obéissent chacune à deux registres antagonistes (égocentrique et altruiste). De plus, ils sont d'une grande complexité car ces trois types de communication se composent de quatre critères (l'espace, le temps, la technique, la situation de communication) possédant chacun deux modalités. La communication est un lien social, riche, complexe et ambigu qui, pour contribuer à la vitalisation de l'interaction, elle ne doit pas être réduite à une technique de persuasion.

En effet, la communication verbale entre deux personnes ou plus, implique, de même, le contact entre ces personnes, induisant ainsi la découverte et la connaissance de l’autre.

Donc quelque soit l'objet ou le but d'une communication entre individus, ceux-ci s'interagissent à des niveaux sociaux étendus.

Elle est donc l'échange entre deux ou plus de deux personnes. C'est donc une communication disposant de la parole (signes vocaux) pour exprimer une idée, un besoin, un désir, etc. C'est une manière directe et spontanée de s'adresser à l'autre. Ce qui la diffère des autres types de communication humaine dite, la communication non verbale.

En revanche, il existe des types de communication qui se réalisent à travers des moyens non verbaux, comme les gestes, les postures… c'est-à-dire la dimension corporelle est aussi intégrée dans cette communication, elle véhicule le sens que nous voulons exprimer oralement.

Nous sommes tous convaincus que les animaux ne parlent pas, mais cela ne veut pas dire qu'ils ne communiquent pas. Ils ont un système de signes propre contenant : les gestes, la mimique, les postures, les cris…qui les aident à transmettre leurs messages. Catherine De Lavergne montre que : *« La communication non verbale correspond à l'expression du visage et aux postures du corps que l'on adopte : c'est le langage du corps »*[1]. Dans le même sens, Y. Winkin affirme : *« Un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel, etc. »*[2]

## II-1-1-2:le schéma de la communication.

Pour que la communication soit réussie, elle doit comporter des éléments nécessaires pour l'exécuter; nous avons maintes fois vu ces éléments et tout le monde connaît ces éléments qui sont résumés dans le schéma de la communication de Jakobson, mais, on voit qu'il est important de les citer dans cette partie.

R. Jakobson détermine les éléments de la communication en six, qui sont: l'émetteur, le récepteur, le code, le canal, le message et le référent.

---

[1]- Cite in http://www.acnantes.fr, consulté le 15/10/2016.
[2]-Winkin. Y, « *La nouvelle communication* », Seuil, 1981, p. 24.

**Canal**

**code**

**Emetteur (destinateur) ⟶ message ⟶ récepteur (destinataire)**

**Référent(contexte)**

Jakobson a dit:

*« Le destinateur envoie un message au destinataire. Pour être opérant, le message requiert d'abord un contexte auquel il renvoie (c'est ce qu'on appelle aussi, dans une terminologie quelque peu ambigüe, le « référent »), contexte saisissable par le destinataire, et qui est soit verbal, soit susceptible d'être verbalisé; ensuite, le message requiert un code, commun, en tout ou au moins en partie, au destinateur et au destinataire (ou, en d'autres termes, à l'encodeur et au décodeur du message); enfin, le message requiert un contact, un canal physique et une connexion psychologique entre le destinateur et le destinataire, contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication »*[1].

L'émetteur ou destinateur[2]: émet le message oralement ou par écrit. Il peut s'agir d'un individu ou d'un groupe (entreprise, institution,…)

Le récepteur ou destinataire: reçoit le message; ce peut être un individu, un groupe,…etc. il y a réception s'il y a incidence sur le comportement du destinataire. Il faut distinguer entre la réception et la compréhension.

Le message: objet de la communication, contenu des informations transmises.

Le canal de communication: voie de circulation des messages; moyens techniques auxquels le destinateur a recours pour assurer l'acheminement de son message vers le destinataire.

Moyens sonores: voix, ondes sonores, oreilles,….

Moyens visuels: les yeux.

Classification des messages selon le canal de la communication:

-messages visuels: écritures, icônes, dessins, photographies,…

-messages sonores: paroles, musiques, sons divers,…

---

[1]- Vion. R, « *La communication* », Armand Colin, Paris, 2006, p. 75.
[2]- http://www.onefd.edu.dz

-messages tactiles: pressions, chocs, trépidations,….

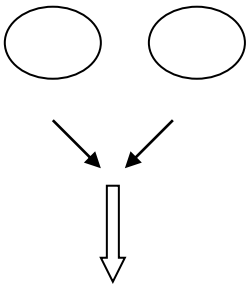
-messages olfactifs: parfums,

-messages gustatifs: sucré, amer, acide,…

<u>Le code:</u> ensemble de signes et les règles de combinaison de ces signes; construction d'unités significatives.

Le destinataire identifie ce système de signes (décodage) si son répertoire est commun avec celui de l'émetteur (E= émetteur, R= récepteur)

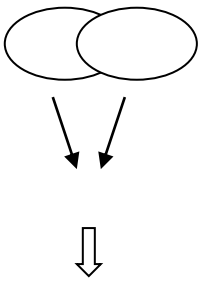
E R



Pas de signes communs

(arabe/ français)

E R

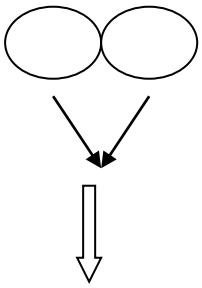


communication large un nombre

élevé de signes en commun

(un professeur du français avec ses étudiants)

E R

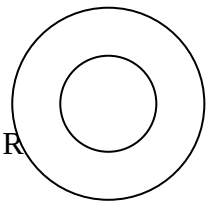


Peu de signes en commun

(apprenant arabe étudiant le français et

un français)

E R



Communication parfaite (tous les

signes émis par E sont compris par R)

Le référent: c'est le contexte, la situation, les objets réels auxquels renvoie le message. Les signes d'un code ne sont pas naturels, ils sont arbitraires et leurs significations doivent être apprises, mais ils renvoient à des réalités vécues, imaginaires ou conceptuelles. Il y a deux types de référent:

*le référent situationnel: éléments de la situation de l'émetteur et du récepteur et des circonstances de la transmission du message.

Exemple: "fermez la porte"= message renvoie à une situation spatiale, temporelle et aux objets réels.

*le référent textuel: éléments du contexte linguistique.

L'exemple du roman: rare allusion à la situation de l'auteur, au moment de la production du roman (l'écriture), à celle du destinataire (futur lecteur); les éléments du roman renvoient aux autres éléments définis dans le contexte du roman. Par exemple: le nom Marie, dans le roman de l'étranger d'Albert Camus, ne renvoie pas à une véritable personne appelé Marie, mais à un personnage du roman.

Toute communication entre deux interlocuteurs, pour être réussie et pour aboutir et atteindre ses objectifs, elle doit comporter ces six éléments déterminés par Jakobson. Ces éléments fonctionnent selon un mécanisme bien déterminé et bien connu également, ce mécanisme permet aux interlocuteurs de se communiquer et de comprendre les uns, les autres. Pour chaque élément, du schéma de la communication, une fonction à remplir lors de la communication.

***la fonction expressive ou émotive:*** C'est la fonction qui concerne l'émetteur, il l'utilise pour exprimer ses idées, ses soucis, ses sentiments, ses points de vue. C'est l'orientation de la communication vers un sujet bien déterminé.

***la fonction impressive ou conative:*** si le destinateur essaie d'agir sur le destinataire pour l'influencer, le convaincre,… etc.

***la fonction phatique*:** elle est utilisée pour maintenir, établir ou interrompre le contact avec le récepteur.

***la fonction métalinguistique*:** elle est relative aux codes utilisés dans la communication.

Par exemple, l'utilisation d'un langage mal assimilé par un interlocuteur, se réfléchit négativement sur le déroulement et la continuité de la communication.

***la fonction référentielle*:** elle est centrée sur le contexte de la communication à titre d'exemple: le contexte familial, culturel, professionnel.

***la fonction poétique ou esthétique*:** cette fonction permet de faire d'un message un objet esthétique .Elle peut s'agir de l'ordre des mots, de mots employés, de figures de style, du style de l'écriture, de sonorités, de tournures,… etc.

## II-1-1-3:la compétence de la communication ou la compétence communicative.

Dans une situation d'enseignement/apprentissage et en classe du FLE, les partenaires du processus doivent établir une communication, cette dernière exige certaines compétences linguistiques et non ou extralinguistiques. Donc, ces dernières «*qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation* »[1]

Chaque fois, pour communiquer, il faut que les connaissances linguistiques soient adaptées à la situation concrète de la communication (l'âge de l'interlocuteur, son statut social, religieux, l'intention et le lieu de communication, etc.).

L'individu peut communiquer différemment, à l'aide de la musique, du dessin, des gestes, des mimiques, il peut utiliser le langage graphique (courbes, tableaux, etc.) et, bien sûr, de sa langue naturelle, qui est le moyen le plus évolué pour exprimer ses sentiments, ses idées et ses besoins.

Il faut signaler que lors du processus de l'enseignement/apprentissage du FLE, la compétence communicative est toujours accompagnée de la compétence culturelle. «*Actuellement, on s'accorde à dire que l'on ne peut plus séparer la langue et la culture;*

[1]- Seara, A. R., 2001. « *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours* ». Source électronique : http://www.uned.es/catudela/ revista/n001/art_8.htm// consulté le 12/10/2016.

*l'apprentissage de la culture doit être intégré dans l'apprentissage de la langue et dépasser le niveau de civilisation.*»[1]

La compétence communicative est l'objectif initial de tout enseignement/apprentissage de langue étrangère y compris le FLE. Mais, elle seule ne pourrait pas garantir la compréhension correcte; les apprenants doivent apprendre non seulement à utiliser ce qui est uniquement linguistique, mais adopter des comportements soient bien compris par leurs interlocuteurs. On distingue généralement sept composantes de la compétence communicative[2]:

-*linguistiques* (l'interprétation et l'application des règles du code de la langue),

-*paralinguistiques* (le langage non verbal : les gestes, les mimiques du visage et le langage du corps),

-*sociolinguistiques* (l'utilisation des différents types de discours qui sont déterminés tant par la situation de communication que par des règles variées),

-*référentielles* (la connaissance des domaines appelés « les cours de civilisation » : les institutions et les organisations du pays, la politique, le sport, l'économie, la société etc.),

-*stratégiques* (les actes verbaux et non verbaux « pour réaliser et gérer l'acte de communication en accord avec l'intention communicative de l'interlocuteur »),

-*socioculturelles* (la connaissance de la culture de celui avec qui on parle, par ex., comment il perçoit le temps, quelle est son échelle de valeurs, sa relation avec le monde extérieur, la nature etc. Les différences dans les valeurs posent des problèmes de communication pour juger ce qui est beau, juste et bon).

Enfin, les composantes *discursives* (être capable de comprendre correctement et de produire de différents types de discours, par ex., une petite annonce, un fait divers, un mode d'emploi d'un outil, une lettre de motivation, etc.).

---

[1]- Claes, M.-T., 2003. *« La dimension interculturelle dans l''enseignement du français langue de spécialité ». Dialogues et cultures,* nr. 47. Source électronique : http://francparler-oif.org/FP/articles/interculturel_claes.htm. consulté le 22/11/2016.

[2]- Ramutė Vingelienė, Daiva Repeikaite-Jermalavičienė. *« L'Interculturel » dans l'enseignement du français langue étrangère et dans la formation des futurs traducteurs*, ISSN 1648-2824 KALBŲ STUDIJOS. 2013. 23 NR. * STUDIES ABOUT LANGUAGES. 2013. NO. 23, p. 140. consulté le 25/11/2016.

La composante linguistique est tout-à-fait la plus privilégiée dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général, et le FLE en particulier, alors que les autres composantes, très importantes dans un monde multiculturel, sont oubliées. En effet, la compétence de communication interculturelle signifie beaucoup plus que la connaissance de la grammaire et du vocabulaire. Pour comprendre la différence dans l'acte de communication, il faut, tout d'abord, apprendre à la reconnaitre et la tolérer sans porter un jugement.

Il est nécessaire de noter qu'une vraie compétence communicative interculturelle est acquise non seulement au cours de l'apprentissage du code linguistique, mais aussi avec la prise en considération du rôle de toutes les composantes inséparables du processus de l'enseignement/apprentissage de la langue.

## II-1-1-4:la communication littéraire.

Il est indispensable de garder une place importante à la communication littéraire parce qu'elle ne relève pas du même fonctionnement que la communication générale. La communication littéraire est une relation éloignée, virtuelle et interprétative entre le destinateur-auteur d'une œuvre ou d'un texte et le destinataire-lecteur; le même besoin qui incite le plus souvent l'écrivain à écrire c'est le même besoin qui incite le plus souvent le lecteur à lire.

La communication littéraire est tout le processus relatif à la transmission d'une œuvre littéraire entre un écrivain et les lecteurs. Cette transmission se fait, et c'est là probablement la caractéristique majeure du texte littéraire, sans que le cadre spatio-temporel immédiat n'y joue pas un rôle important. Ce n'est pas parce que l'environnement spatio-temporel ne renvoie à rien, mais parce que l'écrivain, par le pouvoir des mots qu'il invente, dépasse toutes les conditions spatio-temporelles, linguistiques, culturelles, etc.

L'écrivain produit successivement, et s'adressant généralement , à tous les lecteurs, sous le prétexte de l'universalité de l'œuvre littéraire. Quant au lecteur, par la magie de la littérature, et en ignorant le temps et l'espace, il se voit bien souvent déterminer qu'il en est le principal sinon l'unique destinataire, même s'il sait que ce type de communication est différé. C'est probablement là, la force et la singularité du discours littéraire: sa capacité à dépasser la situation de production de l'œuvre littéraire. Sartre, dans sa philosophie de l'Homme en situation indique « *l'auteur est en situation, comme tous les autres hommes. Mais ses écrits*

*comme tout projet humain enferment à la fois, précisent et dépassent cette situation, l'expliquent même et la fondent* »[1].

Communiquer littérairement, c'est dépasser la simple lecture, c'est mettre en commun un plaisir, une passion, c'est partager une émotion par des mots. Dans la communication littéraire, la notion d'égocentrisme disparaît au profit de la notion de l'autre et du partage. La communication littéraire s'inscrit dans les mœurs et dans les usages, son rôle consiste à mettre en œuvre des mécanismes : linguistiques, psychologiques, cognitifs, culturels, communicatifs, … qui permettent au lecteur l'encodage et le décodage du message. Sa fonction est en fait la promotion du lecteur, elle vise le développement de son niveau, c'est une fonction principalement communicative et culturelle, elle ne saurait être un divertissement ou une simple activité.

## II-1-1-4-a)les éléments de la communication littéraire.

***le destinateur(l'auteur):*** dans la communication littéraire, l'émetteur est désigné généralement par le mot auteur qui peut être un seul individu ou un groupe d'individus, il est celui qui émet un message sous une forme d'une œuvre ou d'un texte cohérent et structuré.

***le destinataire(le lecteur):*** désigne en particulier, le lecteur ou le public, à qui est destiné le message (l'œuvre, le texte). Contrairement à la communication ordinaire, le destinataire dans la communication littéraire, est en quelque sorte virtuel. De plus, d'autres facteurs déterminent le destinataire dans la communication littéraire tel que : le genre littéraire de l'ouvrage (roman policier, un roman de science fiction, …) pour chaque genre un public particulier; le niveau culturel et le statut socioéconomique du lecteur, la langue et le style du destinateur-lecteur, tous ces éléments apparaissent importants dans la détermination du destinataire.

***le message:*** dans la communication littéraire, le message se résume dans une œuvre ou un texte. Il est composé de ce qui est transmis du destinateur-auteur au destinataire-lecteur, sa lecture se fait de différentes manières selon le type de lecteur: son niveau culturel, sa langue, ses compétences linguistiques, psychologiques, cognitives, etc. Il accepte plusieurs interprétations, comme à savoir s'il est complet, achevé, ou même encore s'il est lisible. Le

[1]- Sartre. J. P, cité in Albert M-C et. Souchon M: *« Les textes littéraires en classe de FLE »*, Hachette Livre, 2000, p.38.

message littéraire se caractérise également par la prédominance de la fonction poétique celle qui le résulte au rang de la littérature, et il est toujours valide et original.

***le canal:*** cet élément se définit principalement sous un angle technique et il est constitué par l'ensemble des processus matériels entrant en jeu depuis la réalisation d'un texte par un destinateur-auteur jusqu'à l'opération de lecture et d'appropriation de ce même texte, sous la forme de livre, par un destinataire-lecteur. Le canal de communication peut être visuel ou audio-visuel, ce qui rend la communication littéraire indirecte, le destinataire est éloigné (un seul destinateur est partagé par plusieurs destinataires).

***le référent:*** c'est ce que le message parle, il renvoie à un environnement, à des êtres, à des objets existant réellement tant du point de vue de l'émetteur que du récepteur.

Cependant, dans la communication littéraire, l'environnement, les êtres, les objets auxquels renvoie le message n'ont pas d'existence réelle, qui peut être vérifié par l'auteur comme par le lecteur. Ainsi, le référent littéraire n'existe que dans le cadre de la fiction, on parlera dans ce cas de référent textuel par opposition au référent situationnel.

***le code:*** le code est l'ensemble de signes utilisés et la façon de leur utilisation, ce qui permet ainsi au destinateur-auteur de produire un message et au destinataire-lecteur de le comprendre. Ces deux opérations d'encodage et de décodage impliquent que l'un et l'autre ont une connaissance suffisante d'un même code pour que le message puisse être transmis. La communication littéraire fonctionne selon le même principe mais, avec une particularité: la présence de deux codes, un code linguistique, et un code esthétique, comme l'explique Vanoye:

« *le message littéraire comporte une partie sémantique: il a un sens compréhensible au même titre que le sens d'un message utilitaire quelconque; il utilise le code de la langue commune à l'auteur et au lecteur; elle a également une visée esthétique. Il établit une communication qui se situe au niveau artistique. Il superpose donc au code de la langue utilisée un code esthétique plus ou moins complexe* »[1].

## II-1-1-4-b)les caractéristiques de la communication littéraire.

La communication littéraire est un phénomène très complexe. Cette complexité de la communication littéraire concerne plusieurs domaines ( linguistique, sociologique,

[1]- Vanoye. F, cité par, Christiane Achour, Amina Bekkat: « *Clé pour la lecture des récits* », Ed. Tell, 2002, p.12.

culturelle….). Cependant, il nous semble important de citer quelques caractéristiques de ce type de communication.

-C'est une communication autonome, elle n'a ni lieu ni temps, l'environnement spatio-temporel joue un rôle secondaire, c'est une communication différée.

-Elle suppose une compétence : linguistique, esthétique, culturelle commune entre l'auteur et le lecteur.

-La prédominance de la fonction poétique.

-Le sens dans ce type de communication est polysémique.

-Elle accorde une importance vitale à la chose culturelle, la littérature ne peut être qu'une culture.

-Elle exploite, développe et enrichit les connaissances du lecteur.

-La communication littéraire n'est pas close, elle est ouverte, elle autorise à son participant de partir plus loin; elle l'ambitionne à une aventure.

-Elle associe le lecteur à sa quête, au déchiffrement parfois difficile de son message.

-Elle libère chez le lecteur une compétence communicative et discursive.

-C'est une expression qui demande à être précisée, elle est bien vague beaucoup plus riche, elle est un art généreux, abondant, multiforme.

## II-1-1-5:la communication interculturelle.

La communication interculturelle est une catégorie de la communication ordinaire, mais elle a une certaine spécificité. La communication interculturelle est une communication ou interaction entre deux personnes ou deux groupes appartenant aux cultures différentes et négociant un signifié (un sujet) commun. Ce signifié ou ce sujet commun est particulièrement très important dans la communication interculturelle, parce qu'il essaie, non seulement de communiquer, mais également de se comprendre, ce qui est autrement plus complexe et difficile.

La façon de s'exprimer avec des mots, de communiquer avec des mots varie fortement d'une culture à l'autre, voire d'une personne à l'autre dans la même culture. Le fait de parler la même langue n'est pas synonyme de parler un même langage.

Chaque personne a un style préféré de communiquer. Tout comme les valeurs culturelles, nos styles de communication nous offrent les stratégies pour entrer en conversation avec autrui, et les normes pour interpréter et évaluer leur communication. En d'autres termes, nos styles de communication influencent la manière dont nous percevons des expériences de communication, et la manière dont nous les évaluons.

Des styles de communication différents ont été développés au fil des siècles et des générations, en lien étroit avec les valeurs culturelles, normes et comportements des groupes et/ou personnes concernés. Connaître ces styles, être conscient de ses propres styles, savoir reconnaître les styles utilisés par nos interlocuteurs contribuent grandement à une meilleure compréhension interculturelle. Savoir reconnaître les styles de communication et les respecter est une première étape du développement de compétence interculturelle. Savoir modifier son mode de réception pour comprendre le sens du message communiqué dans un style autre que le nôtre est l'étape suivante. L'étape ultérieure, encore plus difficile, mais preuve d'une compétence interculturelle, est de savoir adapter son style de communication au contexte, et petit à petit apprendre à communiquer dans les styles de l'autre.

Aucun style de communication n'est meilleur qu'un autre, comme aucune perception n'est plus adéquate qu'une autre. Et tous les styles permettent d'aborder tous les sujets. La difficulté apparaît dans la rencontre entre des personnes maitrisant des styles différents, qui ne se comprennent pas ou ne respectent pas le style de l'autre.

Un bon interprète est capable de traduire non seulement les mots, mais également les styles de communication. Cela explique pourquoi des phrases assez longues sont parfois bien plus courtes lorsqu'elles sont traduites, et vice-versa.

Il n'est cependant pas nécessaire d'être interprète diplômé pour apprendre à respecter et à apprécier la variété des styles de communication. Nous pouvons commencer en prenant conscience de nos propres styles, et à apprendre à interagir de manière respectueuse et adéquate avec d'autres styles que nous rencontrons. Ces pas sont des pas importants vers la réussite de la communication interculturelle.

## II-1-2: l'interaction en classe du FLE.

On a déjà vu la communication et ses stratégies, elle est une relation entre deux personnes, cette relation a une seule orientation de l'émetteur vers le récepteur. Dans une situation de communication ordinaire, le récepteur est un partenaire passif, il ne participe qu'à la réception du message, il n'a aucun rôle interactif.

Aujourd'hui, la linguistique pragmatique considère le langage comme action. On parle d'acte de langage. La plupart des énoncés ont par ailleurs une valeur performative; ils cherchent à amener l'interlocuteur à faire ou à dire quelque chose. On parle d'intentionnalité des énoncés.

L'interaction, ce n'est pas un échange de messages successifs mais l'influence réciproque que les partenaires exercent les uns sur les autres, tout discours est une construction collective, car parler c'est échanger et c'est changer en échangeant. Ici, le récepteur est un agent actif puisqu'il participe au message, autrement dit, il reçoit et au même temps, il produit un autre, il y a un tour de parole et une conversation.

«*Tout apprentissage réalisé par un enseignant et un apprenant est une interaction entre deux personnes, ou personnalités à part entière, engagées ensemble dans un processus de découverte commune. Apprendre, ce n'est pas simplement acquérir une somme définie de connaissances et d'aptitudes, ou jouer le jeu scolaire et en sortir gagnant, mais s'engager dans une interaction personnelle avec l'enseignant et les autres apprenants. Que l'apprenant le veuille ou non, qu'il en soit conscient ou non, son apprentissage dans la classe se fera toujours à travers cette interaction. Plutôt que de nier, mieux vaut donc analyser en quoi elle consiste.*»[1]

Cela fait que l'interaction dans des situations d'enseignement/ apprentissage des langues, met en évidence la présence obligatoire des conduites contextuelles dues à la coprésence permanente de la composante pédagogique et sa spécificité. Ainsi, la question de l'action interactive est de caractériser la pratique effective de l'enseignant, souvent médiateur, avec ses apprenants.

Pour l'interaction, il y a plusieurs définitions diffèrent selon les linguistes et les points de vue. Goffman considère l'interaction comme une « rencontre », puisque les participants de cette interaction se trouvent en présence continue les uns, les autres, c'est pourquoi il a utilisé le terme « rencontre », au lieu de dire interaction. Dans cette perspective, il affirme que/*« Par interaction; on entend toute l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand*

[1]- Kramsch. C, « *Interaction et discours dans la classe de langue* », Paris, Hatier. 1984, p. 78.

*les membres de l'ensemble donné se trouve en présence continue les uns des autres ; le terme˝ rencontre˝ pouvant aussi convenir. »*[1]

En revanche, Orecchioni confirme que l'interaction verbale ne signifie pas rencontre. Elle justifie son point de vue que toute rencontre contient plusieurs interactions verbales, aussi que le terme interaction est plus vague que rencontre. Donc, elle définit l'interaction sans établir un lien direct et univoque avec le terme rencontre. Dans cette perspective, elle disait que : *« Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio- temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture. »*[2]

L'interaction est un échange communicatif et oral, que les participants appelés interactants, ils exercent les uns sur les autres une influence mutuelle. Dubois. J définit l'interaction dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE, comme:«*l'échange verbale entre un sujet parlant qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et/ou réponse explicite ou implicite*»[3]

Les participants de l'interaction s'engagent dans une activité commune, l'objet, le cadre spatiotemporel peuvent se modifier dans la mesure où les participants sont les mêmes.

L'interaction est un des pivots de la didactique du FLE, il s'agit de l'échange de la prise de parole entre l'enseignant et l'apprenant ou entre les apprenants entre eux dans un contexte institutionnel. L'ensemble de ces interactions compose une relation didactique, les apprenants entre eux et avec leur enseignant entretiennent ces interactions dans le but de réaliser une action finalisée à propos de contenu de l'enseignement/apprentissage dans un cadre spatio-temporel déterminé.

Il est inévitable que l'interaction n'est pas un champ homogène, d'une école unifiée dont les travaux seraient cumulatifs. C. Kerbrat-Orecchioni le définit plutôt comme une «*mouvance*» qui «*traverse plusieurs disciplines, et dont l'unité repose sur quelques postulats fondamentaux plutôt que sur l'existence d'un ensemble unifié de propositions descriptives*»[4].

---

[1]- Goffman cité in : Robert Vion, « *la communication verbale »*, Ed. Hachette, Paris, 1992, p. 145.
[2]-Ibid., p. 146.
[3]- Dubois. J, « *Dictionnaire de linguistique »*, Paris, Lib. Larousse, 1973, p. 80.
[4]- Kerbrat-Orecchioni, C. « *Les interactions verbales. Tome 1 ».* Paris : Armand Colin. 1990, p. 55.

Dans l'ouvrage qu'ils consacrent à l'interaction sociale, E. Marc et D. Picard font ainsi le tour des nombreux domaines des sciences humaines dans lesquels la notion d'interaction est utilisée :

«*On constate aujourd'hui, dans de nombreux domaines des sciences humaines, une émergence de la notion d'interaction. En psychologie sociale, où elle a toujours été présente de manière plus ou moins explicite, elle tend à devenir un des points de vue dominants. En sociologie /.../ on observe un "retour à l'acteur" (selon une expression d'A. Touraine), au relationnel et à une approche "micro sociale". De même, à côté d'une anthropologie des cultures s'est constituée une "anthropologie sociale" qui s'intéresse aux rapports sociaux tels qu'on peut les saisir concrètement à travers les interactions les plus banales et les plus quotidiennes. En pragmatique linguistique, l'"analyse conversationnelle", prenant pour objet les interactions langagières, s'impose peu à peu à côté de l'analyse du discours. En psychologie génétique, c'est plus la notion d'"interactions précoces" que la conception d'une évolution linéaire de l'enfant qui inspire présentement les chercheurs. En psychologie clinique, avec la diffusion des thérapies familiales, c'est une approche renouvelée de la maladie mentale comme trouble de la relation qui fait jour... On pourrait multiplier les exemples qui montrent l'actualité de la perspective interactionniste.*»[1]

Nous pouvons dire que les études interactionnistes ont une relation étroite avec de nombreuses disciplines, entre lesquelles, il nous parait difficile à délimiter les frontières. Grâce à leurs origines multiples et interdisciplinaires, ces recherches se caractérisent ainsi fondamentalement par une diversité des approches, des démarches et des théories qu'elles convoquent. Le point essentiel, néanmoins, est leur volonté de nier les perspectives immanentistes et d'inscrire le langage dans ses usages sociaux, leur conception systémique et interactionnelle de la communication, une attention toute particulière portée au terrain et aux données empiriques.

## II-1-2-1: l'interdisciplinarité de l'interaction.

Les ancrages disciplinaires des études interactionnistes sont, tout-à-fait pluriels. On distingue généralement plusieurs courants dans lesquels elles se sont développées.

### *A)l'école de Palo Alto:*

Ce sont des recherches faites dans les domaines de la psychiatrie et de la psychologie. La figure centrale est ici celle de G. Bateson, «*maître à penser de toutes une génération de penseurs qui ont véritablement fondé l'analyse des interactions*»[2]. Il a participé à différents projets de recherche interdisciplinaires (ou les a initiés) dans des domaines variés (anthropologie, biologie, psychologie) autour de questions liées à la communication sous

[1]-Marc, E., et Picard, D. *« L'interaction sociale »*. Paris : Presses universitaire de France. 1989, p. 9.
[2]- Kerbrat-Orecchioni. C, 1990, *op, cit*., p. 58.

toutes ses formes humaine autant qu'animale. Les chercheurs de ce courant s'intéressent, premièrement dans un but thérapeutique, aux difficultés de relations interpersonnelles, aux troubles schizophréniques. Influencés par le courant cybernétique, ils en viennent à développer une approche systémique de la communication, ne considérant plus leurs patients comme des individus isolés mais comme partie prenante d'un système de communication dont les dysfonctionnements sont à l'origine des troubles qu'ils développent. Ils envisagent ainsi les troubles psychiatriques dans une perspective interactionniste, marqués en cela par les travaux de H. Stack Sullivan qui décrit la psychiatrie comme l'étude des relations interpersonnelles.

## *B) l'interactionnisme symbolique:*

Les travaux de ce courant s'inscrivent dans le domaine de l'ethnologie, de la sociologie et de l'anthropologie. Ce courant, influencé par les travaux de la sociologie allemande de G. Simmel et M. Weber, il a été porté par G.H. Mead et ses élèves, notamment H. Blumer, au sein du département de sociologie de l'université de Chicago dès la fin des années trente. Au cœur de ces travaux se trouve l'idée constructiviste que les individus contribuent à donner un sens à la réalité sociale plus qu'ils ne la subissent. Ce sens est co-construit à travers les interactions, les échanges communicatifs, verbaux et non verbaux, dans lesquels les acteurs sociaux sont impliqués. L'interprétation des faits sociaux se joue ainsi dans et par les interactions interpersonnelles. C'est ce que synthétisent ces trois propositions formulées par H. Blumer, qui explicitent les postulats de l'interactionnisme symbolique[1] :

1. Les humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens interprétatif que ces choses ont pour eux.

2. Ce sens est dérivé ou provient des interactions que chacun a avec autrui.

3. C'est dans un processus d'interprétation mis en œuvre par chacun dans le traitement des objets rencontrés que ce sens est manipulé et modifié.

Sur le plan méthodologique, l'école de Chicago marque aussi une véritable rupture épistémologique : elle développe une approche compréhensive des faits sociaux, une véritable écologie urbaine et de fait accorde une place centrale aux données empiriques, au travail de terrain. La place du chercheur est elle aussi repensée, puisqu'il s'agit pour lui de saisir le sens

[1]- Blumer. H, « *L'interactionnisme symbolique* », 1969, cité par Queiroz et Zlotowksi, 1994, p. 31-32.

que les acteurs attribuent aux situations et non de leur en attribuer de manière extérieure. L'observation participante est essentielle pour appréhender les activités de communication verbale et non verbale d'une communauté.

## *C)l'ethnographie de la communication:*

Dont les initiateurs sont D. Hymes et J. Gumperz. Leurs travaux s'en réclamant, ont pour objectif : «*de décrire l'utilisation du langage dans la vie sociale, et plus précisément de dégager l'ensemble des normes qui sous-tendent le fonctionnement des interactions dans une société donnée*.»[1]

Les données contextuelles, sociales et culturelles déterminent les pratiques individuelles : ces faits de langue doivent donc être étudiés dans leur contexte naturel (dont le modèle SPEAKING établi par D. Hymes permet de dégager les caractéristiques pertinentes). Une partie des recherches menées dans le domaine de l'ethnographie de la communication a une dimension comparative : c'est en mettant en regard les différences entre les pratiques communicatives de plusieurs communautés ethnolinguistiques et / ou sociolinguistiques qu'on en saisit les spécificités. Elles s'intéressent aussi (par exemple J. Gumperz) à ce que peuvent mettre en évidence les contacts entre des locuteurs dont les normes discursives ne sont pas les mêmes. Lorsqu'ils sont amenés à interagir, quels choix de langue(s) ou de variété(s) de langues opèrent-ils ? Quels sont les malentendus, les problèmes de communication que ces appartenances différentes peuvent occasionner ? Des études de ce type sont par exemple menées dans le contexte scolaire nord-américain et mettent en évidence le fait qu'une partie des difficultés que peuvent rencontrer les élèves noirs américains ou indiens est imputable aux différences entre les normes communicatives en vigueur à l'école et celles qui ont cours au sein de leurs communautés d'origine.

Les travaux de D. Hymes aboutissent quant à eux à la formulation d'une notion qui jouera ensuite un rôle central dans le domaine de la didactique des langues, celle de compétence communicative (là où N. Chomsky envisage une compétence linguistique qui pose le langage comme une structure universelle). La maîtrise grammaticale d'une langue est insuffisante : pour être réellement compétent et s'exprimer de manière appropriée, un locuteur doit être capable de s'adapter aux règles linguistiques, sociolinguistiques et interactionnelles définies pour un contexte donné.

---

[1]- Kerbrat-Orecchioni. C,1990, *op, cit*, p. 59.

## *D)l'ethnométhodologie:*

Les inspirateurs et les tenants de cette discipline, dont le nom a été forgé par analogie avec les termes *ethnobotanique* ou *ethnoscience*, l'envisagent comme une science des ethnométhodes, à savoir «*des procédures, savoirs et savoir-faire qu'utilisent les membres d'une société donnée pour gérer légitimement l'ensemble des problèmes communicatifs qu'ils ont à résoudre dans la vie quotidienne*»[1]. Pour les ethnométhodologues, les normes qui régissent les comportements sociaux sont en permanence reconstruites et redéfinies dans et par les échanges du quotidien :

«*La vie en société apparaît alors comme un "accomplissement continu", comme un travail permanent pour construire son identité sociale, pour rendre intelligible l'ensemble de ses comportements, et se faire admettre comme membre habilité de cette société.*»[2]

Ce courant a pour opinion que les comportements de l'individu se construisent avec le fait de la répétition et la permanence quotidienne du même travail ou même fait.

## *E)l'analyse conversationnelle:*

L'analyse conversationnelle est une branche de l'ethnométhodologie qui s'intéresse à la description du «*déroulement des conversations quotidiennes en situation naturelle*»[3]. Elle consiste en une véritable grammaire des conversations, s'efforçant d'en dégager la construction séquentielle d'un point de vue microsociologique. L'analyse des échanges langagiers qu'elle effectue met en évidence le fait que l'ordre social se construit dans et par les interactions menées entre les sujets et n'est pas une donnée a priori.

## *F)les travaux d'E. Goffman:*

Les travaux de Goffman constituent un ensemble vaste et divers, qui peut être rangé sous la bannière de la micro sociologie ou de l'ethnologie de la communication quotidienne. E. Goffman réinvestit, notamment sur le plan scientifique, la métaphore de la vie sociale envisagée comme un théâtre. Les individus sont des acteurs, en représentation sur une scène, qui accomplissent un travail continu de figuration. On trouve ainsi résumé la ligne directrice des théories d'E. Goffman sous la plume de P. Bourdieu:

---

[1]- Ibid, p. 61.
[2]-Ibid., p. 63.
[3]-Ibid., p. 64.

« *À travers les indices les plus subtils et les plus fugaces des interactions sociales, il saisit la logique du travail de représentation ; c'est-à-dire l'ensemble des stratégies par lesquelles les sujets sociaux s'efforcent de construire leur identité, de façonner leur image sociale, en un mot de se produire : les sujets sociaux sont aussi des acteurs qui se donnent en spectacle et qui, par un effort plus ou moins soutenu de mise en scène, visent à se mettre en valeur, à produire la "meilleure impression", bref à se faire voir et à se faire valoir.*»[1]

## *G) la philosophie du langage:*

Orecchioni évoque des recherches qui s'inscrivent dans ce domaine, les travaux de ce champ scientifique ont pour point commun de briser avec les théories mentalistes, qui font de la conscience individuelle le lieu de formation de la pensée et du langage, et avec les conceptions qui envisagent le langage principalement comme représentation du monde.

L'influence de L. Wittgenstein et de sa théorie des jeux de langage est ici évidente : « *Wittgenstein s'est en effet intéressé aux usages effectifs du langage, pensant la signification non comme ce que le mot désigne ou représente mais comme l'ensemble des règles déterminant la façon dont il est utilisé*»[2]. C. Kerbrat-Orecchioni mentionne aussi dans cette catégorie les travaux relevant de la pragmatique, le langage y est envisagé, selon le concept d'acte de langage, comme moyen d'action sur le monde. Elle évoque enfin la figure de F. Jacques, qui travaille sur la définition des conditions de possibilité de la communication et montre la place centrale de l'interlocution dans la construction de la subjectivité.

## *H) la linguistique:*

C'est un courant qui n'a découvert l'interactionnisme que «*sous la pression d'investigations menées hors de ses frontières*»[3]

En effet, pendant longtemps, la linguistique, et notamment sa tradition française, a été dominée par une perspective immanentiste à laquelle peu de linguistes s'écartaient. Néanmoins, on peut considérer que de nombreux travaux exécutés dans les deux premiers tiers du XXème siècle ouvrent la voie de cet intérêt pour la dimension interactive de la communication. On peut notamment mentionner les domaines suivants : - la linguistique de l'énonciation qui s'intéresse au sujet parlant et à ses manifestations dans son discours.

---

[1]- Bourdieu. P, « *La mort du sociologue Erving Goffman, le découvreur de l'infiniment petit* ». Le Monde, 1982, p. 53.

[2] - Maillard. N, « *Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire* », Université d'Angers. 2013, p. 33.
[3]- Kerbrat-Orecchioni. C. 1990, *op, cit*, p. 55.

- la pragmatique : la théorie des actes de la parole considère le langage comme mode d'influence et d'action et s'intéresse à la valeur illocutoire de tout message.

- l'analyse de discours qui s'intéresse à l'étude de textes (oraux ou écrits) en contexte.

- la sociolinguistique qui accomplit le passage d'une analyse de la langue à celle de la parole et prend donc en considération la dimension sociale des pratiques langagières.

- le travail mené autour des grammaires textuelles qui témoigne de l'intérêt des linguistes pour des unités de plus en plus larges, l'unité pertinente ultime n'est plus la phrase mais une séquence de phrases organisées selon des règles spécifiques de cohérence interne.

- un intérêt croissant pour la grammaire de l'oral et la constitution de corpus en français parlé.

## II-1-2-2: les types de l'interaction.

### *A)l'interaction non verbale ou para verbale.*

Il est tout-à-fait remarquable que les constituants non verbaux jouent un rôle important dans la communication d'une manière générale, la classe du FLE est un lieu institutionnel, où on fréquente des communications. Les expressions du visage, les inflexions de la voix, les mimiques et les gestes, la façon de se maintenir et de s'habiller, sont particulièrement des indicateurs de la personnalité, des croyances, des valeurs, ainsi que de situation sociale des interlocuteurs présents et participant dans cette communication.

Le comportement non verbal comporte le fait de rire ou sourire, le fait de pleurer aussi les expressions du visage; ces comportements non verbaux sont des marques principalement susceptibles de déterminer des changements dans les relations interpersonnelles, et comme source de toute évaluation, opinion et jugement que forment les individus sur les interlocuteurs. Les émotions s'accordent, également, aux comportements non verbaux, elles sont «*un ensemble de scripts partagés socialement et composés de divers processus physiologiques, subjectifs et comportementaux.*»[1]. En utilisant les constituants verbaux de l'interaction, les interlocuteurs, enseignant et apprenants, font intervenir les constituants non verbaux, à savoir le visage, la voix et les mouvements du corps. Il faut signaler que la colère et la joie font partie des émotions les plus sociabilisées et que ces deux émotions sont aussi

[1]- Markus. H, Kitmaya. S, « *La construction culturelle du soi et des émotions* ». Seuil, 1994, p. 103.

très extériorisées. En effet, les gestes constituent un indicateur important du déroulement de l'interaction. Les indicateurs non verbaux, c'est-à-dire la prosodique vocale, sont:

-l'intensité articulatoire: elle est liée au timbre vocale (le chuchotement entre les apprenants, par exemple.)

-le débit: il s'accélère ou ralentit en fonction de la relation entre les interactants.

-l'articulation des phonèmes.

## *B)l'interaction verbale.*

L'interaction verbale est une notion constituée de deux termes. D'une part "l'interaction", définie selon le dictionnaire LAROUSSE par *« l'influence réciproque de deux phénomènes, de deux personnes »*[1] , et d'une autre, le terme "verbale" qui sous entend l'usage d'un code langagier articulé.

Le concept d'interaction verbale peut être décrit par l'influence qu'exerce les interlocuteurs, les uns sur les autres dans une présence effective par toute sorte d'échange oral.

D'autre part, ce même concept était l'objet de plusieurs définitions établies par plusieurs linguistes. Selon Traverso, l'interaction verbale *« correspond à ce qui se passe lorsque plusieurs personnes se trouvent réunies »*[2]

Cela veut dire qu'un processus d'interaction ne se produit et ne fonctionne qu'avec la présence de plusieurs participants dans un même cadre spatio-temporel. C'est en effet, la présence de plusieurs interlocuteurs qui s'engagent répétitivement dans des échanges oraux. Dans ce sens, Goffman ajoute : *«… on entend toute l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres de l'ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme "rencontre" pouvant aussi convenir »*[3]

Selon le point de vue sociologique, les membres d'une société accomplissent des activités sociales selon une organisation méthodique qui génère des normes et, en conséquence, un ordre social. *« Au fur et à mesure des analyses, la conversation a été définie comme un lieu constitutif de la sociabilité, de la socialisation, de l'acquisition du langage et*

---

[1]- Dictionnaire *Le Petit Larousse2010*, Edition Anniversaire de la Semeuse, 2009, p. 545.
[2]-Traverso. V, « *L'analyse des conversations* », Armand Colin, Lyon, 1984, p. 5.
[3]-Goffman. E, « *La mise en scène de la vie quotidienne* », Minuit, Paris, 1995, p. 23.

*du maintien de l'ordre social* »[1]. L'interaction devient ainsi le lieu où l'ordre social est ratifié, transformé et approprié.

Selon le point de vue cognitif, il est possible de joindre un très grand nombre de recherches. Citons les travaux de la psychologie sociale, qui, réinterprétant les apports de Piaget, considèrent la relation entre le sujet et le monde comme « *une relation d'interdépendance entre sujet connaissant et autres sujets connaissants face à l'objet à connaître* »[2] . Dans la même perspective, mais avec une position plus radicale, certains linguistes considèrent que les exécutions de nouvelles cognitions sont engendrées par les processus conversationnels eux-mêmes. Ce qui revient à dire que les négociations productrices de progrès cognitifs se réalisent dans les enchaînements illocutoires qui les constituent c'est-à-dire dans l'interaction.

Concernant le point de vue discursif, on peut dire que les travaux portant sur les textes et les discours ont permis d'identifier deux propriétés majeures des productions langagières attestées, à l'oral comme à l'écrit : leur complexité interne d'une part et leur rapport au contexte d'autre part.

Même si l'intégration de toutes ces dimensions (sociologique, cognitive, discursive) dans un modèle de l'activité langagière demeure un objectif encore éloigné, plusieurs courants de recherche s'y intéressent : l'analyse conversationnelle, l'analyse du discours, la linguistique textuelle.

À partir de la conception globale de Bakhtine que « *l'interaction verbale constitue la réalité fondamentale de la langue* »[3], le terme d'interaction, dans son emploi courant, implique la volonté de prendre en compte toutes les dimensions mentionnées, objectif encore largement fixé.

L'interaction verbale, et/ou conversationnelle, est une stratégie d'expression directe qui permet aux interlocuteurs de prendre part dans une conversation, elle est une activité langagière qui implique un échange entre des participants ayant des influences les uns sur les

---

[1]- Mondada. L, « *Apports de l'ethnométhodologie et de l'analyse conversationnelle à la description de l'acquisition dans l'interaction* ». *In* : M. Marquilló Larruy, Questions d'épistémologie en didactique du français, journées d'étude du 20-22 janvier 2000 (p. 111-116). Poitiers : Les cahiers FORELL. 2001, p. 112.
[2]- Perret-Clermont, A.-N. « *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* ». Berne : Peter Lang. 1996, p. 35.
[3]- Bakhtine. M, (VOLOCHINOV V.N.), « *Le marxisme et la philosophie du langage* ». Paris : Les éditions de Minuit (1re éd. 1929). 1977, p. 134.

autres. En effet, « *parler, c'est interagir* »[1]. Au cours d'un échange conversationnel, les intervenants travaillent à changer les autres, c'est aussi eux-mêmes qu'ils changent sous l'influence des autres. Le discours est produit au sein d'une réalisation collective où les interactions verbales sont des relations dynamiques, de communication et d'échanges, valorisées à l'intérieur d'une communauté linguistique.

Les individus vivent quotidiennement avec leurs semblables, créent entre eux des relations d'interaction de toutes sortes. Ces deux concepts, *interaction* et *quotidien*, ont suscité la réflexion de Goffman et l'ont orienté vers l'analyse des conversations quotidiennes qui obéissent au principe du respect de la face.

Le principe de respect, ou de considération, est gouverné par un ensemble de protocoles et de règles auxquelles le locuteur fait appel tout au long de l'interaction où il tente, à travers des comportements linguistiques et non linguistiques, de préserver sa face, son image sociale et aussi de protéger celle de son (ou de ses) partenaire(s). Goffman conclut que : «*La face est donc un objet sacré, et il s'ensuit que l'ordre expressif nécessaire à sa préservation est un ordre rituel*»[2].

Aussi, une interaction peut être décomposée en plusieurs séquences où la relation représente l'élément initial de ce contexte et qui provoque une réaction de l'interlocuteur. L'interaction est alors un moment où des personnes qui se retrouvent face à face, reconnaissent leur présence mutuelle et immédiate, et se termine lorsqu'ils se séparent.

L'accomplissement de l'échange devra obéir à des principes sociaux reconnus par tous, et à des rites cérémoniaux indispensables dont le rôle consiste à établir le contact et de veiller à son maintien harmonieux.

## II-1-2-3:la structure de l'interaction.

Orecchioni[3]. C. K distingue cinq unités structurent hiérarchiquement l'interaction, ces unités, qui concernent l'interaction verbale, s'organisent de la plus grande à la plus petite.

*L'interaction: c'est l'unité maximale, elle se définit comme une conversation tenue, dans un certain cadre spatio-temporel, par un groupe de participants parlant d'un certain sujet. Dans le groupe classe les participants sont l'enseignant, les apprenants et l'objet de l'apprentissage.

---

[1]- Gumperz J. « *Engager La Conversation* »., Paris, Les Editions de Minuit, Collection «Le Sens Commun", 1989, p. 13.
[2]- Goffman. E. « *Les rites d'interaction* », Les Editions de Minuit, Paris, 1974, p. 21.
[3]-Kerbrat-Orecchioni. C, 1990, *op, cit*, p. 29.

*La séquence: elle peut être définie comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique ou pragmatique.

*L'échange: l'échange correspond à «*la plus petite unité dialogale*»[1], ce rang est donc fondamental car c'est avec cet échange que l'interaction commence.

*L'intervention: dans ce rang, on passe de l'unité dialogale à l'unité monologale, émise par un seul locuteur. C'est pourquoi, l'intervention est jugée moins importante que l'échange.

*L'acte de langage: c'est l'unité minimale de la grammaire conversationnelle, il renvoie à des unités isolées susceptibles d'être aménagées, revues et corrigées.

Lors de l'interaction, nous sommes obligés d'obéir des contraintes, qui forment toutes un principe de base qui est la coopération. Selon Bourget[2]. S, les principes qui assurent l'efficacité et la continuité de l'interaction sont:

*Le principe d'intelligibilité: tout énoncé doit être intelligible et nécessite donc une cohérence grammaticale et lexicale minimale. De plus, le locuteur doit se mettre à la hauteur de son interlocuteur, il faudrait donc adapter l'emploi des termes au niveau de l'apprenant.

*Le principe de la pertinence: il faut tenir compte de la situation de la communication et de sujet de la conversation. En effet, le non respect de cette règle est une atteinte à la cohérence.

*Le principe d'informativité: l'énoncé doit être informatif. Il ne faut pas parler pour ne rien dire.

*Le principe d'intérêt: pour que la conversation se passe mieux il faut que le sujet intéresse l'interlocuteur. C'est la raison pour laquelle il faut capter l'attention de l'autre et susciter son intérêt.

*Le principe d'utilité: l'information doit être exhaustive mais au même temps utile.

*Le principe de sincérité: exprimer sincèrement son point de vue, la preuve est l'existence d'adverbes d'énonciation tels que: sincèrement, franchement, vraiment… etc.

---

[1]- Moeshler. J, « *Pragmatique et conversation, Eléments pour une analyse pragmatique du discours* », Ed Htier-Crédif, Paris, 2001, p. 40.
[2]- Scott-Bourget. V, « *approche de la linguistique* », Ed Nathan, Paris, 1994, p. 112.

## II-1-2-4:l'objectif de l'interaction en classe du FLE.

L'interaction contribue à la réalisation d'un entrelacement d'échanges entre les deux acteurs de l'apprentissage à l'intermédiaire du savoir enseigné. En effet, un enseignement communicatif des langues opte pour des besoins linguistiques et communicatifs de l'apprenant dans le but de lui développer la personnalité, la connaissance et la relation.

Ces trois développements sont simultanés et en interrelation stable. Ainsi l'acquisition du savoir par l'avantage de l'interaction, chez l'apprenant contribue au développement de la personnalité et dépend de son interaction avec les autres apprenants du groupe classe et avec l'enseignant; parce que l'être humain devient à sa nature que par ses interactions avec les autres êtres humains et avec son entourage. L'interaction essaie de produire de l'apprenant un être humain social, développé et tolérant.

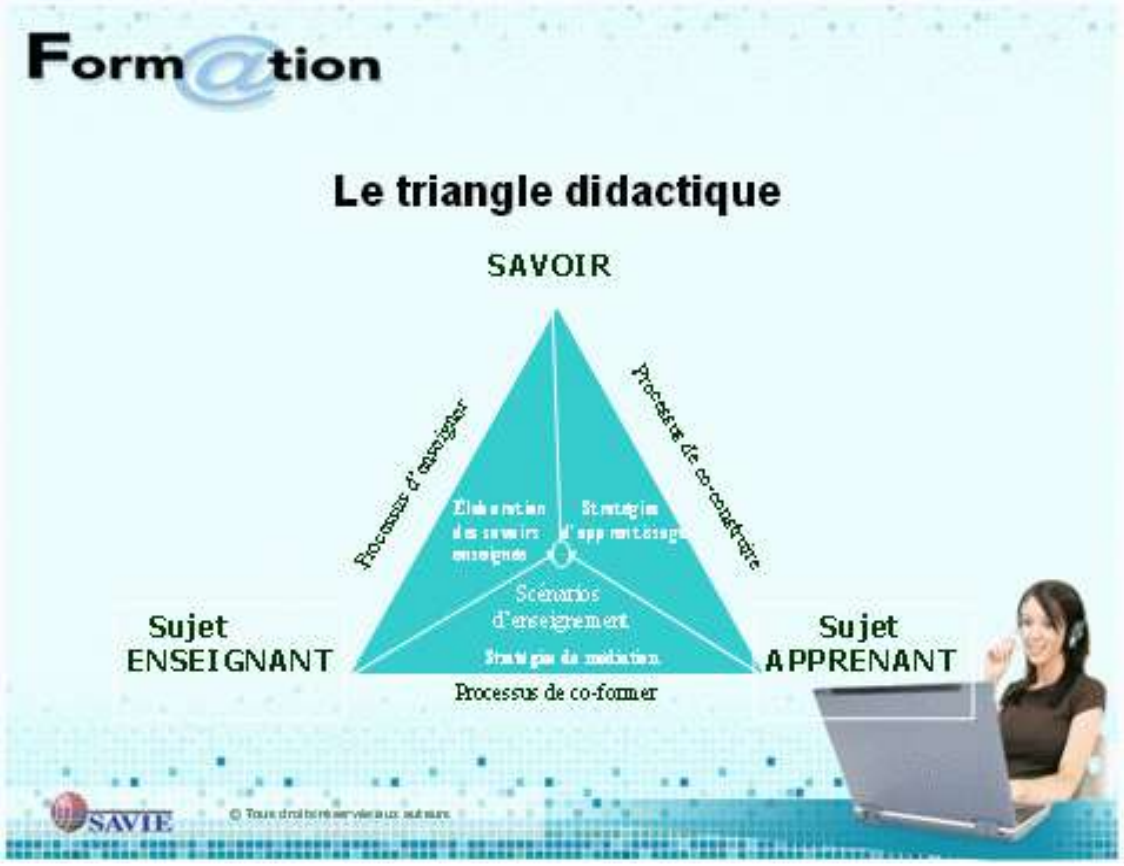
Le développement du savoir est le résultat du développement de la personnalité. En effet, l'apprenant, en recueillant des savoirs et des connaissances, il construit sa personnalité; cette construction de la personnalité s'effectue si l'interaction prend en compte toutes les facettes de la personne, corps, esprit et intelligence, émotions et pensées.

Donc, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et en particulier le FLE, dans une perspective interactive, tend à permettre aux apprenants de participer aux interactions et aux échanges dans des situations endolingues et non exclusivement dans des situations institutionnelles ou exolingues.

## II-1-2-5:le triangle didactique.

On peut représenter visuellement les interactions qui lient les trois acteurs (objet : savoir enseigné – sujet1 : enseignant – Sujet2 : les apprenants) qui interviennent dans une situation didactique (au sein de la classe et dans le but d'enseigner/apprendre) par un triangle où chaque acteur se trouve à un des sommets et les côtés les reliant entre eux symbolisent les interactions (champs de force) qui mettent en jeu un processus[1].

[1]-Plateforme développée par SAVIE Inc. avec la collaboration d'Educacentre. Copyright © SAVIE inc. 2008.




***Le triangle didactique***

Dans une approche constructiviste de l'enseignement, le contrat didactique est orienté vers une négociation entre chaque acteur qui participe à l'élaboration du processus d'apprentissage. On parle de processus ouvert dont les axes sont définis de la façon suivante.

## *Axe-1 L'axe épistémologie : Élaboration didactique.*

L'axe sujet didactique – enseignant – objets didactiques figure l'action d'enseigner.

*Structurer le domaine.

*Les concepts intégrateurs:

- Relier les concepts en réseau.

- Les trames conceptuelles.

*Définir les concepts : la logique des termes.

*Faire émerger les concepts opératoires.

### *Axe-2 L'axe psychologie cognitive : Appropriation didactique.*

L'axe sujet didactique – apprenant – objets didactiques symbolise l'action d'apprendre : le processus de co-construction.

*Identifier les représentations de l'articulation.

*Élaboration/appropriation des savoirs:

-Construire des situations problèmes.

-Construire des progressions.

-Penser l'évaluation.

*Inventorier les conceptions des élèves afin de pouvoir :

-proposer des objectifs obstacles.

-Imaginer des situations problèmes.

### *Axe-3 L'axe praxéologie : Interactions didactiques.*

L'axe sujet didactique – enseignant – sujet didactique – apprenant représente le processus de co-formation.

*Élaborer des stratégies d'enseignement-apprentissage:

-La conception des séquences.

-La régulation des séquences.

*Organiser l'évaluation.

*Le choix de la meilleure démarche facilitant l'apprentissage.

Certains auteurs insèrent le milieu (tétraèdre) environnement social comme quatrième composante. Ce qui permet d'introduire une dimension socioconstructiviste dans l'enseignement.

### **la transposition didactique:*

Le savoir enseigné est un savoir reconstruit spécifiquement pour l'enseignement. Le savoir savant pris en référence est un savoir souvent décontextualisé qui fait l'objet d'une transposition (recontextualisation, reproblématisation, voir redéfinitions pour être enseigné). La transposition didactique du savoir n'est autre que ce processus qui fait passer un savoir savant (non formaté pour l'enseignement) à un savoir à enseigner (formaté pour l'enseignement). Le choix des savoir-faire à faire acquérir aux apprenants dépend évidemment de la finalité de l'enseignement et donc des pratiques prises en référence.

## II-1-2-6:intercompréhension et contextualisation dans une interaction.

Les travaux interactionnistes mettent en évidence que le travail d'interprétation que doivent faire les partenaires ne porte pas seulement sur des significations linguistiques. Ils doivent aussi interpréter de manière pertinente la situation et l'activité qu'ils sont en train d'achever simultanément. «*Cette interprétation constitue l'occupation constante des interactants qui confrontent, comparent, ajustent leurs discours dans une co-interprétation qui se forme tout au long du dialogue*.»[1]

Ce processus d'intercompréhension est particulièrement important dans le cas d'interactions interlingues, il s'effectue par de nombreux moyens, notamment par le travail de la contextualisation.

Il implique aussi que la communication est le contexte où se déroule, se co-construit de manière incessante un ensemble de représentations de soi, de l'autre, du contexte. Ces

[1]- Vasseur, M.-T. « *Rencontres de langues : question(s) d'interaction* ». Paris : Didier. 2005, p. 155.

éléments participent notamment à la constitution de ce que M.-T. Vasseur nomme « *imaginaire dialogique* »[1]:

«*cet ensemble (d'idées) que chacun de nous se fait intuitivement quant au fonctionnement de son interlocuteur dans le dialogue qu'ils construisent ensemble*»[2] et qui englobe :

- l'image que chaque locuteur se fait de l'autre.

- l'image qu'il se fait de la tâche.

- l'image qu'il se fait de la situation.

- enfin l'image qu'il se fait de ce que l'on peut faire avec le langage.

A vrai dire, nous pouvons revenir à la définition de l'interaction donnée par Cambra. G : l'interaction est «*événement communicatif mutuellement construit par les acteurs*»[3]. De plus :

«*par l'interaction chacun apprend et produit des conduites sociales acceptées par la communauté et attribue un sens culturel aux pratiques langagières. Les interactants sont co-responsables de la construction et la négociation du sens ; ils se font une représentation de la situation de développement des attentes quant au type d'interaction à laquelle ils participent , aux finalités des interlocuteurs, à leurs rôles interactionnels et leur positionnements sociaux respectifs*.»[4]

Ainsi, dès lors, nous pouvons retenir quelques points qui, dans ces travaux interactionnistes, seront particulièrement utiles à l'intercompréhension et à la contextualisation:

- la conception de la construction du sens comme un travail conjoint - et la place donnée à la négociation du sens, puisque toute interaction autour de textes littéraires consiste à co-construire le sens de ce texte.

- le déterminisme réciproque du social / et du sujet, qui se définissent mutuellement, dans et par l'interaction - ce qui implique de rejeter une définition de la culture et de l'identité culturelle comme des éléments prédéfinis de manière incessante.

---

[1]-Idem.
[2]-Ibid., p. 106.
[3]- Cambra. G. M, « *Une approche ethnographique de la classe de langue* ». Paris : Didier. 2003, p. 69.
[4]-Idem.

- le fonds d'imaginaire sur lequel se déroule toute interaction où circulent de nombreuses images (de soi, de l'autre, du contexte … etc.), représentations qui sont elles aussi fortement liées à la dimension sociale et culturelle de la communication.

## II-1-2-7:l'interaction et l'autonomie.

L'interaction est une phase de la socialisation de l'individu à partir des échanges faits tout au long de son évolution biologique et cognitive. L'ensemble des interactions faites par l'individu, constitue son histoire interactionnelle[1], cette dernière représente une totalité énorme des souvenirs des interactions contractées avec l'entourage lors de la période de la socialisation et de la scolarisation. Ces interactions sont psychologiquement nécessaires pour l'évolution affective, personnelle, cognitive,…, de l'individu. Dans cette optique, Goffman dit:

> *« Il est clair que chaque participant entre dans une situation sociale en portant une biographie déjà riche d'interactions passées avec les autres participants- ou tout du moins avec des participants de même type; de même qu'il vient avec un grand assortiment de présuppositions culturelles qu'il présume partagées.»*[2]

La connaissance des règles et des normes, les compétences et les capacités dépendent de cette longue histoire à l'aide de laquelle l'individu se forme cognitivement et culturellement et se socialise tout en communiquant. La vie de l'individu peut être présentée comme des nomenclatures d'histoires interactionnelles particulières. Goffman rappelle que: *« L'interaction sociale peut être définie de façon étroite, comme ce qui apparaît uniquement dans des situations sociales, c'est-à-dire des environnements dans les quels deux individus, ou plus, sont physiquement en présence de la réponse de l'un et de l'autre.»*[3]

Chaque interaction se déroule dans une situation bien déterminée, cette dernière se définit par les partenaires qui participent dans la communication, grosso modo, *«l'interaction est le lieu du positionnement réciproque et de la construction des relations sociales […], l'interaction est aussi bien le lieu où se manifeste l'existence d'un social pré-formé que le lieu où il se reconstruit en se réactualisant.»*[4]

Après l'approche communicative dès les années 80, maintenant, l'enseignement/apprentissage du FLE s'effectue à l'aide d'une nouvelle approche qui est l'approche actionnelle. Cette approche met l'accent sur les tâches à réaliser où l'action doit

---

[1]-Vion. R, *«La communication verbale, analyse des interactions»*, Hachette Livre, 2000, p. 99.
[2]-Idem.
[3]-Ibid., p. 100.
[4]-Ibid., p. 103.

susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences de la réception et de l'interaction.

Pour que l'enseignement/apprentissage du FLE atteigne ses objectifs, il faut que les partenaires développent et acquièrent des stratégies et des méthodes pour obtenir des meilleurs résultats; c'est l'autonomisation de l'apprenant et l'interaction entre les apprenants d'une part, et entre les apprenants et les enseignants d'une autre. Ces sont des stratégies qui peuvent faciliter progressivement l'intégration scolaire et sociale de l'apprenant.

L'autonomie de l'enseignement/apprentissage du FLE est considérée comme un accès au savoir par l'apprenant soi-même. Mais, elle ne se confine pas seulement dans une perspective pédagogique et instrumentale que son but est la mise en place d'un processus d'autonomisation dans un système de formation.

L'autonomie en toutes ses sortes pour être efficace, elle doit passer par une autonomie linguistique et/ou langagière, parce que autour d'elle tournent les compétences communicatives et socioculturelles. Pour atteindre cette autonomie langagière, il faut envisager l'enseignement/apprentissage du FLE comme langue de communication nous donne la chance de voir des autres connaissances et de connaître des nouvelles valeurs et des nouvelles cultures.

Il est évident que cette autonomie n'est pas innée, mais elle est acquise avec le temps, même si son acquisition est difficile chez les individus qui n'appartiennent pas à la communauté française. C'est pourquoi, les éléments issus de la culture de l'apprenant et ceux qui sont issus de la culture française doivent être pris en considération. *«l'autonomie est indispensable à condition de prendre connaissance auparavant de la formation initiale et du potentiel culturel de l'apprenant»*[1]

L'interaction des langues et les alternances codiques au sein de la classe peuvent avoir des fonctions diverses, mais dans tous les cas le contact de langues produit des situations dans les quelles le passage d'une langue à l'autre a une signification sociale et culturelle.

En fait, l'apprenant participe activement au processus d'acquisition, ce dernier étant le résultat d'un mouvement d'autostructuration de l'interlangue étayé par des mouvements

[1]- André, B, *«De l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles »*, Le français dans le monde numéro spécial, recherches et applications, février-mars, 1992, p. 25.

d'hétérostructuration de l'enseignant ou du partenaire fort dans l'interaction. Matthey insiste sur le fait que :

«*Le processus [d'apprentissage] est vu comme largement autonome et l'apprenant est considéré comme un constructeur actif de sa compétence linguistique et non comme une cible exposée aux stratégies plus ou moins efficaces de l'enseignant ou du locuteur plus expérimenté. Cette différence de taille empêche cette équivalence théorique, même s'il y a une reconnaissance au sein des deux approches de l'importance de l'interaction*.»[1]

## II-1-2-8:les actes du langage.

Pour les interactionnistes et les linguistes, la phrase n'est pas l'unité minimale de l'interaction langagière, mais ce qui est essentiel dans l'interaction, c'est l'accomplissement performatif de certains types d'actes où toute personne qui prend la parole, réalise un acte. Le locuteur aspire selon le contexte à affirmer quelque chose, conseiller, suggérer, interdire, remercier, promettre, demander… , il établit alors une relation avec celui qui l'écoute, et attend que ce dernier réagisse.

Les philosophes du langage, Austin, Wittgenstein, Searle, etc. et, en France, Émile Benveniste et Oswald Ducrot, ayant travaillé sur la notion d'acte langagier, mettent l'accent sur l'apport de la pragmatique, partant du principe que tout énoncé est un acte de langage. Le langage n'est plus simplement considéré comme un moyen de représenter la réalité ou la pensée, mais comme un procédé qui permet aux sujets parlants d'accomplir un certain type d'acte social.

Tout langage contient une action à exprimer, où chaque énoncé dit acte de parole contient trois composantes : *le locutoire* (le dire), *l'illocutoire* (le faire), *le perlocutoire* (l'effet produit sur son interlocuteur). Aussi, un même énoncé peut être polysémique, poursuivant plusieurs buts :

- un but illocutoire : effet espéré de l'action, par exemple neutraliser la personne,
- un but perlocutoire : effet espéré sur l'allocutaire, lui faire peur.

Searle et ses héritiers replacent la langue dans une théorie des intentions, où le destinateur énonce une proposition résultant de l'intention de la produire et de la transmettre au destinataire, ce dernier doit la comprendre et interpréter l'intention qui l'a motivé, et cela bien évidemment dans le contexte où elle a été produite.

---

[1]- Matthey, M, « *Apprentissage d'une langue et interaction verbale* ». *(Exploration: Recherches en sciences de l'éducation.)*. Bern: Peter Lang. 1996, p. 83.

La communication interactionnelle, selon ce point de vue, se trouve inscrite dans une théorie du langage et une théorie de l'action qui tendent vers la description des actes du langage et leur régulation selon le principe de ce qui peut être dit, c'est-à-dire :

- énoncer des mots qui consistent à effectuer des actes d'énonciation.
- référer et prédiquer (effectuer) des actes propositionnels (locutoires).
- effectuer des actes illocutoires : affirmer, ordonner, souhaiter, remercier, demander,… etc.
- effectuer des actes perlocutoires donc agir sur son interlocuteur.

Des actes performatifs implicites, comme une promesse, ne comprennent pas la description formalisée d'une intention comme dans le cas des performatifs explicites. L'aspect implicite de ces énoncés performatifs les rend ambigus d'où un risque de malentendus.

Les énoncés performatifs de nature conventionnelle s'appliquent à des situations bien précises. Il s'agit d'énoncés fixes qui ne s'adaptent pas suivant les circonstances, ils accomplissent des actes effectués par d'autres moyens que linguistiques : les salutations, les remerciements, les tournures impératives … Liés de façon arbitraire au langage, ce type d'énoncés performatifs est appelé primaire. Selon cette appellation, les termes d'adresse et les formules de politesse sont plus aisément reconnus comme des actes performatifs primaires, car ce sont des énoncés figés dont le sens peut être exprimé grâce à des moyens linguistiques ou par d'autres canaux de communication comme le geste, la mimique, le regard, la posture, la proxémique…

Ainsi pour accomplir un acte illocutoire performatif comme saluer une personne, lui présenter des excuses ou remercier une autre, l'intervenant utilise dans son registre langagier (compétence linguistique de politesse) les termes appropriés à la situation, tout en gardant la vigilance à la réaction qu'il suscite chez son interlocuteur. Il est important alors qu'il puisse situer son répertoire de politesse dans un cadre interactionnel approprié afin de pouvoir suivre le déroulement des échanges dans ses différentes phases (performance).

## II-1-2-9:l'interculturel dans l'interaction.

Les situations d'interaction, où des interactants porteurs de cultures différentes appartenant à des communautés linguistiques distinctes, se caractérisent par l'omniprésence de la culture interactionnelle. Celle-ci signifie les conduites socio-langagières qu'un locuteur manifeste dans une situation de rencontre avec l'Autre et qui lui permettent de percevoir et de

juger les siennes. Ces cultures interactionnelles se rencontrent dans divers contextes d'où résulte l'interculturalité. Les espaces où elle peut avoir lieu ont donné naissance au concept de « territorialité » que De Nuchèze[1] explique comme étant l'espace dans lequel se déroule cette interaction et qui est régi par certaines modalités et règlements internes. La territorialité est constituée de trois éléments : la coopération, la confrontation et l'émotion.

La coopération peut être désignée  la décentration, le locuteur, dans une interaction avec l'Autre doit adapter ses conduites avec celles de l'Autre et se distancier de son propre système référentiel.

L'interaction est déterminée par une hiérarchie sociale qui est fixée en fonction des comportements et attitudes des participants. Le deuxième élément qu'est la confrontation est considéré comme le catalyseur de l'action conjointe à mener par les interactants dans une rencontre, mais le problème qui se pose est celui de la régulation interne de l'agressivité qui passe par un ensemble de conduites ayant plusieurs formes (ironie, sarcasme, insultes, comportement de fuite, etc.) et plusieurs objectifs (attaquer, éviter ou se réconcilier, etc.). C'est par l'intermédiaire de ces conduites que les rapports entre les interactants se confirment, s'infirment, se neutralisent ou se réparent ; ce qui met aussi en valeur le principe de coopération. Quant au troisième élément qu'est l'émotion, il dépend de la socialisation de chaque participant et des contextes de l'interaction quel que soit son type. Cette émotion peut se manifester de nombreuses façons et dans divers énoncés (on est ravi, confus, ému, déçu, inquiet, surpris, humilié, furieux, etc.), son interprétation diffère selon qu'elle soit dite au début ou à la fin de l'interaction.

Accepter l'interaction comme action sociale, implique une réflexion sur les approches communicationnelles, qui constituent un cadre d'analyse particulier des échanges exolingues, voire interculturels considérant l'interaction comme étant constituée du lieu et du temps, où sont mises en œuvre des stratégies culturelles des interlocuteurs à travers l'apparition de fragments de socialisation et de culture, et où se construisent et se déconstruisent des savoirs sur soi et sur l'Autre ; elle se soumet aussi au temps et au lieu où surgissent des ajustements conversationnels par les interactants à travers le déploiement de leurs compétences (inter) actionnelles, mais aussi (socio)linguistiques qui se manifestent dans l'adaptation des habiletés langagières aux contextes sociaux.

---

[1]- De Nuchèze, in Meziani. A, « *Interactions exolingues entre étudiants de FLE via un blogue communautaire : Vers le développement d'une conscience interculturelle* », thèse de doctorat en didactique. Université de Biskra. 2012. P. 71.

L'incertitude de la réussite de l'interaction exolingue met en évidence le facteur contextuel, ainsi que celui du partenaire de la communication possédant des caractéristiques particulières. De Nuchèze[1], en étudiant la perspective conversationnelle de l'interaction, rapporte que le principe de l'ajustement, considéré comme les procédures d'adaptation mutuelles observables sur corpus ou racontées par les interactants, demeure un principe interactionnel très général car, la réussite de l'interaction peut être aussi liée à des stratégies d'accommodation diverses. Ce principe, bien qu'il puisse être transgressé par des conduites d'imposition et/ou de neutralisation, se repère à travers le jugement de transgression que peuvent porter les interlocuteurs sur l'interaction en percevant ses écarts ou particularités.

En psychologie interculturelle, une grande place est accordée à la dynamique des interactions, en tentant de comprendre les situation où « *chaque individu considère les modèles de sa propre subculture comme les guides de son comportement, et [où] il est rare qu'il essaie d'imiter les modèles d'autres subcultures même s'il les connaît très bien*»[2]. Cette dynamique se manifeste dans la conscience qu'ont les interactants de la nécessité à mettre en question leurs propres systèmes, qui structurent leurs représentations et actions lorsqu'ils sont en situation de contact avec l'Autre.

L'interaction avec l'Autre dont la langue maternelle n'est pas forcément la même, met l'apprenant non natif dans une situation inégale non seulement sur le plan linguistique mais aussi sur le plan sociologique, où la dimension statutaire est caractérisée par l'asymétrie des contextes et des stratégies qui s'enracinent dans une dissymétrie culturelle. Procéder à des arrangements conversationnels par les interlocuteurs marqués par une inégalité interactionnelle, qu'englobe l'asymétrie culturelle par le marquage culturel de ces conduites. Cette asymétrie peut être liée au paramètre informationnel comme le souligne De Nuchèze :

> «*La détention des informations sur le thème des échanges, les activités en cours (plus ou moins explicitement finalisées) et les partenaires (les représentations que l'on en a et les intentions qu'on leur prête) sont inégaux, et cette inégalité donne lieu plus ou moins à partage («savoir c'est pouvoir», dit le sens commun...) selon le caractère plus ou moins coopératif de la dyade.*»[3]

Si la différence linguistique et culturelle influencent sur l'apprenant non natif dans une situation d'interaction interculturelle, elles influencent aussi sur le natif qui ne partage pas les mêmes référents. Pour qu'il y ait une véritable interaction interculturelle réussie, les interactants sont obligés de trouver des points communs assurant l'égalité interne, et cela à

[1]-Ibid., p. 72.
[2]- Linton, in Meziani, A. 2012, *op, cit*. p. 72.
[3]-Ibid., p. 73.

travers : « *le partage des informations, soit linguistiques, soit encyclopédiques, soit interactionnelles* »[1]

Il est évident que, les types de l'asymétrie liés à l'interaction exolingue et interculturelle impliquent des efforts d'accommodation et d'adaptation aux contextes de l'interaction, et une prise en considération de la différence, afin de trouver un certain équilibre et une certaine égalité. A ce sujet, De Nuchèze considère que :

> «*Chaque rencontre devient de ce fait une petite fabrique de nouveaux micro-contextes, alimentée par autrui et les actions conjointes : le contact de deux socialisations langagières en constitue le substrat. Sans l'altérité, pas de décentration possible donc pas de création de nouvelles représentations de soi-même et d'autrui; sans acquisitions linguistiques, pas d'échanges langagiers donc d'objectif atteint ensemble; sans ressources informationnelles, pas de progression du «texte conversationnel» ; sans adaptabilité aux multiples cadres de la vie quotidienne, pas de réussite des actions conjointes.*»[2]

Le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE et des toutes les langues étrangères se déroule dans un milieu institutionnel et exolingue. Ce dernier se caractérise par la coprésence des apprenants non natifs, des enseignants, soient appartenant au même milieu socioculturel des apprenants, soient aux autres milieux différents, et un savoir enseigné à l'intermédiaire des supports appropriés, ces savoirs et ces supports, à leur tour, ils possèdent et véhiculent certains faits socioculturels reflétant la réalité et l'origine de leurs auteurs. Donc, la coprésence de ces éléments, qui forment ce qu'on appelle le triangle didactique, dans le même contexte produit des situations d'interaction entre eux. A partir de ces interactions, qui sont la phase la plus avancée de la communication, ces partenaires essaient de trouver un modèle cohérent d'échanges et de tour de parole, parce que lors de l'interaction tous les partenaires sont des êtres actifs, voire interactifs.

La communication et l'interaction, dans toutes leurs formes, sont par conséquent incontournables dans la didactique du FLE, elles forment les lieux propices et les pistes qui facilitent la tâches des partenaires du processus de l'enseignement/apprentissage. Grâce à l'interaction et à la communication, l'apprenant peut et pourrait développer des compétences linguistiques et non linguistiques, il entre dans un univers où plusieurs points de vue, plusieurs visions de monde, plusieurs idéologies, plusieurs appartenances socioculturelles interagissent.

---

[1]-Idem.
[2]-Idem.

L'interaction de toutes ces composantes du processus de l'enseignement/apprentissage du FLE pousse l'apprenant, en tant que le pivot de ce processus, de construire une autre compétence qui opte pour la tolérance des cultures, pour l'altérité et pour la différence culturelle dans son sens positif. Cette compétence, que l'apprenant l'acquiert avec le temps, est la compétence interculturelle. Ce point sera l'objet d'étude du chapitre suivant.

***CHAPITRE02 :***

# *La compétence interculturelle au service de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie.*

A l'époque l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie se réalise à l'aide de tout ce qui est concret dans cette langue, autrement dit; l'aspect linguistique et/ou langagier du FLE. Dans cette optique, les anciennes méthodes de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères mettent l'accent beaucoup plus sur la structure, la sémantique, la morphologie de mots; elles insistent exclusivement sur le fait linguistique de la langue et ignorent tout ce qui est social et tout ce qui est abstrait et implicite dans cette langue enseignée.

La didactique du FLE des années 50-60 avait pris en considération la compétence linguistique comme un objectif premier et unique. Donc, la dimension linguistique du FLE se manifeste à partir de son vocabulaire, de sa grammaire, de sa conjugaison, et de son orthographe, dans cette optique, nous pouvons citer la citation de G. Gusdorf qui affirme: «*le contrat linguistique est un des aspects fondamentaux du contrat social. La volonté de vivre ensemble, constitutive d'une nation s'affirme dans le maintien d'un patrimoine commun de compréhension.*»[1]

Depuis le renouveau méthodologique des dernières décennies qui a pris en considération l'apprenant et l'a mis au centre du processus de l'enseignement/apprentissage du FLE, il est devenu selon R. Galisson: « *un individu social à part entière* »[2] cela veut dire qu'il apprenne par le fait de l'interaction au sein de la société au premier lieu ( l'acquisition), et au sein de la classe du français ( l'apprentissage) comme le précise P. Doehler: « *la conception de l'apprenant comme individu intériorisant un système linguistique est abandonné en faveur de l'idée d'un acteur social qui développe des compétences langagières variables à travers son interaction avec d'autres acteurs sociaux* »[3]

La dimension linguistique du FLE réside dans les composantes sociolinguistiques, pragmatiques, discursives, et psycholinguistiques des textes et des discours. Cette dimension est statique et stable chez les apprenants de tous les établissements scolaires algériens, par exemple, la description du système verbal ou écrit du français puisse être grosso modo la même chez tous les apprenants du FLE en Algérie.

Les faits culturels et linguistiques sont étroitement liés, l'approche culturelle est une discipline dans l'étude de la langue étrangère; la langue d'une part, est un constituant de la

---

[1]-Gusdorf. G, « *la parole »,* Coll. Initiation philosophique, PUF, 1968, p. 63.
[2]-Galisson. R, « *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères »,* Paris, CLE International, 1980, p. 35.
[3]-Doehler. P, « *approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives* ». En Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, n12. Saint-Denis, Association Encrages, 2000, p. 45.

culture du groupe et d'autre part, elle est le moyen utilisable par l'individu et par la communauté pour exprimer et pour verbaliser ses pratiques culturelles, sa réalité sociale et sa vision du monde. Chaque langue comporte entre ses lignes des traces et des pratiques culturelles d'une communauté à partir des mots chargés des valeurs et des comportements sociaux.

Les anciennes méthodes de la didactique générale marginalisent l'aspect culturel des langues étrangères voire le français; mais avec l'apparition de la didactique praxéologique et l'approche communicative et interactive, qui ont mis l'accent sur la communication en tant que l'objectif essentiel de tout processus d'enseignement/apprentissage. Elles ont pris en considération les pratiques et les traces sociales et culturelles véhiculées par la langue enseignée par le biais des mots expressifs de cette langue; dans cette optique, nous citons la parole de J-M De Queiroz qui affirme que: « *L'existence de la culture d'un groupe n'est pas séparable d'une activité de communication constante qui invente, vérifie, actualise, transmet, modifie pratiquement le sens commun du groupe* »[1]

La centration sur la communication ou sur la compétence communicative, oblige ces approches de centrer sur le deuxième partenaire dans la situation de communication qui est l'apprenant, comment se comporter lors de l'apprentissage au sein d'une situation plurilingue voire pluriculturelle à partir des valeurs et des visions du monde et des pensées complètement différentes.

Concernant ce point nous citons la citation ci-dessous qui met en évidence la dimension socioculturelle de la langue; cette dernière porte des éléments culturels, des traditions, des règles morales, des modes de vivre et des comportements sociaux :

«*Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissance et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension*»[2]

En d'autre terme, la culture est une partie très importante du FLE c'est pourquoi la compréhension et la connaissance des mots impliquent la connaissance de leur origine culturelle d'appartenance. La culture véhiculée par le FLE est indissociable et nous ne

---

[1]- De Queiroz. J-M, « *L'interactionnisme symbolique »*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 1997, p.17.

[2]- http://www.fle.hachette-livre.fr/cgi-bin/extrait NEW?

pouvons plus la marginaliser d'une manière ou d'une autre, dans la mesure où, elle est très nécessaire et incontournable. A. Rey souligne que:

« *La valeur fondamentale du Français, de tout langage humain, est sociale, et plus précisément communicative. Instrument des consciences collectives, chaque langue module les universaux des sociétés humaines. Chacune personnalise la pensée, les savoirs, les sentiments et les réactions, chacune découpe l'expérience à sa manière, chacune incarne cette valeur suprême, l'humanisme. Le français, comme toute langue à diffusion importante, est un mode de vie, un style, lui-même modulable à l'infini par les spécificités de chaque communauté qui l'a reçu en partage. Expression admirable, que cet "en partage" car elle implique une égale distribution des pouvoirs du langage incarnés par la langue* »[1]

## II-2-1-:la notion de la culture.

Il est évident que la culture est un terme polysémique, qui peut avoir plusieurs définitions selon le domaine, l'époque, l'idéologie, … etc. Nous allons citer quelques définitions pour cette notion. Nous commençons par cette définition qui trace et détermine trois grandes manières d'envisager la culture.

«*Il existe trois grandes catégories dans la définition de la culture. Tout d'abord, le domaine de "l'idéal" de certaines valeurs universelles, dans lesquelles la culture est un état de perfectionnement humain ou un processus y conduisant. Ensuite, il y a le domaine "documentaire" dans lequel la culture constitue l'ensemble des productions intellectuelles et créatives, et dans lequel se trouvent enregistrées dans le détail la pensée et l'expérience humaines. /.../ Enfin, il existe une définition "sociale" du terme, qui fait de la culture la description d'un mode de vie particulier traduisant certaines significations et certaines valeurs, non seulement dans le monde de l'art ou du savoir, mais aussi dans les institutions et le comportement social*»[2]

La première manière renvoie à l'opposition fondatrice entre nature et culture. La culture est ici ce qui permet à l'homme de sortir de l'état de nature, de tendre vers un idéal universel de la condition humaine. C'est Cicéron qui le premier, il développe cette signification abstraite du terme, qui renvoyait initialement (colere / cultus) aux «*soins apportés à la terre, puis au corps, et enfin à l'esprit dans le but de les faire fructifier*»[3]

Il trace une analogie entre :

- la terre qui a besoin d'être cultivée pour porter des fruits.

- et l'esprit humain : sa culture (*cultura animi*), grâce à la philosophie, permet d'en extirper les vices et le met en état de recevoir les semences.

---

[1]-Rey. A, en ouverture du Colloque pour le Dixième anniversaire de l'Année Francophone, Paris, le 17 mai 2000, in le français dans le monde n 316, CLE international, Paris, 2002.
[2]- Byram, M. « *Culture et éducation en langue étrangère* ». Paris : Hatier : Didier. 1992, p. 111-112.
[3]- Fichou, J.-P. « *Enseigner les civilisations* ». Paris : Presses universitaires de France. 1979, p. 24-26.

La seconde manière de la définir met l'accent quant à elle sur l'ensemble des productions intellectuelles et créatives qui circulent dans une société donnée et constituent un patrimoine immatériel, partagé par tout ou partie de ses membres. Elle renvoie au sens ordinaire que l'on attribue à l'adjectif cultivé, lorsqu'il renvoie à «*l'état d'un esprit enrichi par des connaissances variées et étendues*»[1].

Elle s'oppose alors au premier sens qui renvoie, plus largement, à une certaine disposition de l'esprit, une formation intellectuelle et morale qui se situe au-delà de la maîtrise de connaissances encyclopédiques. La culture au premier sens est, avant tout, une forme d'humanisme.

Cependant, la tradition classique fait de certains champs de connaissances des lieux de prédilection pour que s'épanouisse la culture au premier sens. La littérature a longtemps été aux premiers rangs d'entre eux.

De même, la culture au premier sens se veut universelle. Mais, en sous-main, s'y manifestent les normes d'une société donnée.

La troisième manière est apparue au cours du XIXe siècle : issu des premiers travaux ethnographiques et anthropologiques, il renvoie à toutes les formes acquises de comportement au sein d'une société humaine.

On retiendra ici pour l'illustrer la définition emblématique de E. Tylor : «*Culture ou civilisation prise dans son sens ethnographique large est ce tout complet qui comprend la connaissance, la croyance, l'art, la morale, le droit, la coutume et toutes les autres capacités acquises par l'homme en tant que membre de la société.*»[2]. Nous citons ce tableau du dictionnaire de didactique de Coste et Galisson[3].

| | | | |
|---|---|---|---|
| Ensemble supposé cohérent | des règles de conduite, des croyances, des techniques matérielles et intellectuelles. | Caractéristiques | D'un ensemble social. (H. Mendras) |

[1]- Galisson, R. et Coste, D. « *Dictionnaire de didactique des langues* ». Paris : Hachette. 1976, p. 156-157.
[2]- Cuche, D. « *La notion de culture dans les sciences sociales* ». Nouv. éd. Paris : La Découverte. 2001, p. 16.
[3]- Galisson, R. et Coste, D. 1976, *op., cit*, p. 90.

| | | | |
|---|---|---|---|
| Ensemble | Des phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques) | Communes à | Une grande société ou à un groupe de société. |
| Ensemble | Des attitudes, des visions du monde, des traits spécifiques de civilisations | Qui confère à un peuple particulier sa place originale dans l'univers. | |
| Configuration | des comportements appris et de leurs résultats dont les éléments composants. | sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée.(R. Linton) | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Systèmes implicites et explicites. | Des comportements appris et transmis par symboles, y compris leur solidification en artefacts. | Constituent le sceau distinctif. | Des groupes humains. (C.Klukohn) |

Cette présentation nous permet de mettre en évidence des spécificités de la définition anthropologique (ou sociologique) de la culture et de pointer le véritable renversement de perspective qu'elle opère en regard des définitions classiques du terme.

- La culture y est nécessairement envisagée sur un plan collectif. Là où l'homme cultivé est pensé avant tout comme un individu, la culture anthropologique s'intéresse aux membres d'une société, d'une communauté, d'un ensemble social.

- Elle est descriptive et non plus normative : une forme de continuité est posée entre les cultures primitives et les autres. Dans cette perspective, tous les peuples, quel que soit leur niveau de développement (maîtrise ou non de l'écrit par exemple) ont une culture : les anthropologues s'interdisent de hiérarchiser les sociétés, et, plus encore, de penser qu'il existe des peuples sans culture : désormais, «*parler de peuples incultes, sans civilisation, de peuples naturels, c'est parler de choses qui n'existent pas*»[1].

- Les productions de l'esprit (artistiques, scientifiques, intellectuelles), c'est-à-dire la culture au deuxième sens, ne sont qu'un aspect de la culture au sens anthropologique.

«*Selon les disciplines, "culture" peut aussi s'entendre selon une conception restreinte, pour ne désigner que les productions symboliques (langues, idées, coutumes, mythes, ... etc), ou selon une conception élargie, qui inclut aussi les aspects matériels (outils, habitats, habitudes vestimentaires ou culinaires ... etc*).»[2]

Cette définition englobe de fait tous les aspects de la vie en société et renvoie donc, beaucoup plus largement, à tout ce qui fait sortir l'homme de l'état de nature et caractérise sa vie en société, nous ajoutons également la citation ci-dessous:

«*Il y a donc là deux grands ordres de fait, l'un grâce auquel nous tenons à l'animalité par tout ce que nous sommes, du fait même de notre naissance et des caractéristiques que nous ont léguées nos parents et nos ancêtres, lesquelles relèvent de la biologie, de la psychologie quelquefois ; et d'autre part, tout cet univers artificiel qui est celui dans lequel nous vivons en tant que membres d'une société.*»[3]

Elle est envisagée comme un système organisé, un tout complexe, une structure dont, les éléments qui la composent devant être pensés comme en relation les uns avec les autres et non comme une collection disparate de traits caractéristiques.

«*Par culture, nous entendons l'ensemble des formes acquises de comportement qu'un groupe d'individus, unis par une tradition commune transmettent à leurs enfants ... ce mot désigne donc non seulement les traditions artistiques, scientifiques, religieuses et philosophiques d'une société, mais encore ses techniques propres, ses coutumes politiques et les mille usages qui caractérisent sa vie quotidienne : modes de préparation et de consommation des aliments, manière d'endormir les petits enfants, mode de désignation du président du conseil, procédure de révision de la constitution etc*.»[4]

Cette définition met en évidence l'aspect artificiel et matériel de la culture, elle ne se manifeste uniquement dans les pratiques et les traditions artistiques, philosophiques, religieuses et sociales d'une communauté, mais également, elle se manifeste dans tout ce qui

---

[1]- Cuche, D. 2001, *op, cit*, p 25.
[2]- Amossy, R. Article « Culture ». In : ARON, P., SAINT-JACQUES, D. et VIALA, A. (éds.). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses universitaires de France. 2002, p. 129.
[3]- Charbonnier, G. *« Entretiens avec C. Lévi-Strauss »*. Paris : éd. UGE, coll. 10/18. 1972, p. 180.
[4]- Mead, in Maillard. N, « *Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire. Linguistique »*. Université d'Angers, 2013, p. 83.

règle et gère la vie quotidienne d'une société, soit les décisions politiques, les arrêtés, les institutions, l'hiérarchie sociale, politique et économique, … etc. dans ce sens, Malinowski déclare que:

> «*au départ, il sera bon d'envisager la culture de très haut, afin d'embrasser ses manifestations les plus diverses. Il s'agit évidemment de cette totalité où entrent les ustensiles et les biens de consommation, les chartes organiques réglant les divers groupements sociaux, les idées et les arts, les croyances et les coutumes. Que l'on envisage une culture très simple ou très primitive, ou bien au contraire une culture complexe très évoluée, on a affaire à un vaste appareil pour une part matériel, pour une part humain, et pour une autre encore spirituel, qui permet à l'homme d'affronter les problèmes concrets et précis qui se posent à lui*.»[1]

Pour bien définir "la culture", nous pouvons nous baser sur la métaphore de l'iceberg[2], elle est souvent utilisée pour parler de culture, et pour mettre en relief la différence entre la partie visible et la partie invisible de l'iceberg, la seconde partie étant nettement plus importante que la première. Cette partie invisible joue un rôle central pour la stabilité de l'iceberg. Elle doit également être prise en compte par toute personne souhaitant naviguer autour de l'iceberg.

Pour parler de culture, les rapports seraient identiques : la partie visible (architecture, nourriture, comportements, institutions, arts…) repose sur une partie invisible, bien plus importante (valeurs, normes, croyances), qui lui donne un fondement et un sens. Bien entendu, les interactions de pouvoir, de dépendance, d'influence sont nombreuses et complexes, voire parfois contradictoires entre les deux parties de l'iceberg, et le contexte exerce lui aussi son influence. Mais l'image reste très utile pour réfléchir aux relations importantes entre les diverses composantes d'une discussion sur la culture.

---

[1]-Idem.

[2]- Centre d'information, de conseil et de formation Professions de la coopération internationale. © *cinfo* 11/2007, consulté le 11/07/2016.

## II-2-2:la littérature et l'identité culturelle.

En littérature, l'appartenance culturelle est renforcée par l'évidence qu'une œuvre littéraire a une identité linguistique immédiatement visible qui tend à l'orienter culturellement dans la mesure où il est vrai qu'une langue est, parmi d'autres, un véhicule de culture. Mais cette périodisation varie constamment au fil de l'histoire, et la langue n'est pas une propriété suffisante pour conférer une identité culturelle indiscutable à une production littéraire. D'une part, parce qu'une langue peut souvent être fortement dialectalisée et que chaque variété dialectale lui donne justement une coloration culturelle ; d'autre part, parce qu'un ensemble linguistique peut correspondre à une unité plus vaste que celle de l'identité culturelle mise en scène par l'auteur (cas fréquent dans les littératures d'expression anglaise, espagnole, française...) ou correspondre à une unité plus petite (plusieurs communautés ethnoculturelles se reconnaissant comme telles pouvant pratiquer une certaine polyglossie).

S'il est vrai que l'écriture littéraire n'est pas une trace qui s'échappe naturellement du sujet qui la produit pour trahir son appartenance , mais bien un acte de création, le problème est forcément plus complexe qu'une simple attribution identitaire au nom des origines de l'écrivain ; même s'il n'est pas question de réduire cette création à sa face consciente et réfléchie. Disons qu'elle est à tout le moins l'objet d'un travail. Le créateur écrivain affiche bien dans ses textes une ou plusieurs identités culturelles, conflictuelles ou métissées, mais ces identités, le plus souvent, c'est lui qui, consciemment ou non, les prend comme attitude.

Temps en temps, cette identité culturelle peut être consciemment prétendue dans le cadre d'une attitude militante; par exemple des écrivains noirs d'une certaine époque qui, pour avoir des origines géographiques et historiques différentes, se sont cependant réclamés d'une prétendue commune identité nègre. Plus largement, cette revendication consciente a été la préoccupation de nombreux auteurs d'expression française soucieux de se démarquer de la culture proprement hexagonale et d'afficher d'autres ancrages. Dans la mesure où, comme nous l'avons vu, l'identité d'une œuvre littéraire, c'est d'abord sa langue, cette posture s'est au premier chef traduite par un travail d'idiolectalisation de l'écriture chez des auteurs québécois, africains, antillais : orthographes non conventionnelles pour rendre compte des prononciations locales, choix dialectaux assez systématiques dans la syntaxe comme dans le lexique, recours privilégié aux expressions idiomatiques, … etc.

L'exemple de cette littérature d'expression française multiculturelle est intéressant, car ceux qui la produisent ont une problématique d'écriture relevant précisément d'un point de vue interculturel. Ils écrivent certes pour leur lectorat local, mais ils savent que ce ne sera pas le seul. D'une part, les conditions dans lesquelles ils publient (bien souvent dans des maisons d'édition françaises, relevant donc d'autres références socioculturelles), d'autre part les institutions officielles de la francophonie qui favorisent les relations entre les différentes zones où le français est parlé et lu, sont autant de facteurs qui rendent évident qu'ils auront aussi un lectorat francophone plus vaste, étranger à l'univers culturel qu'ils mettent en scène.

La prise de conscience de ces auteurs d'avoir un lectorat diversifié est claire dans le texte même de leurs œuvres, par la gestion pédagogique de l'écriture destinée à rendre un certain nombre de références idioculturelles accessibles à des lecteurs d'expression française venant d'autres horizons. Autant de phénomènes qui prouvent que les marques d'ancrage culturel ne sont pas des marques naturelles laissées dans le texte par l'écrivain, mais sont bien le fruit de stratégies conscientes dans le cadre d'une problématique largement interculturelle. En l'occurrence, cette sensibilité réfléchie à l'affichage d'une identité ethnoculturelle tient au fait que les auteurs d'expression française écrivent dans le cadre d'un espace linguistique culturellement très diversifié.

Tous les auteurs n'ont assurément pas le même souci de manifester leur appartenance culturelle dans leur texte, mais ils le font cependant toujours partiellement, même à leur inconscience, pour la véhiculer à un lectorat imaginaire comme le dit Barthes :

*«Toute écriture littéraire suppose en effet un certain degré de complicité entre un auteur et le lectorat qu'il induit plus ou moins consciemment comme devant être naturellement le sien, compte tenu de la langue qu'il utilise et des conditions éditoriales dans lesquelles son œuvre est publiée.»*[1]

Lorsqu'il écrit dans une perspective interculturelle, il se conduit avec ce lectorat potentiel comme s'il était convaincu de partager avec lui des valeurs et des connaissances qui le dispensent de certaines précisions. Lorsqu'il a déjà une certaine conscience de créer dans un univers dont il perçoit la réception comme multiculturelle, l'écrivain peut aussi jouer à déraciner son lecteur, voire à certains moments, à le perdre en multipliant les références idioculturelles. Mais en réalité, il s'agit des deux faces du même phénomène porté par le jeu que représente le pacte de lecture qui peut osciller entre déracinement et naturalisation culturels. C'est dans la complicité ludique que résident les identités culturelles en jeu dans un texte littéraire. Et c'est dans le décalage plus ou moins grand entre la réception recherchée et la réception réelle (le lecteur qui lit effectivement le texte) que vont se situer , avec des malentendus plus ou moins féconds, les problèmes de l'interculturel.

Le texte littéraire est tout-à-fait reconnu comme le support qui assure le mieux un enseignement intégrant cette perspective interculturelle. En effet, ce type d'écrit en plus d'être un réservoir de faits de langue exploitables en classe, regorge de données culturelles qui offrent à l'apprenant la possibilité d'aller à la rencontre de l'Autre à travers la découverte de son univers symbolique.

Le texte littéraire véhicule et initie donc à une expérience du monde propre à une société donnée comme l'affirme Besse :

*« Toute société développe, par réflexion sur son expérience du monde et du langage des savoirs où elle codifie cette expérience et qui concoure à sa transmission aux générations suivantes. La littérature orale, ou écrite, parce qu'elle résulte d'un travail sur cette expérience nous parait être un de ces savoirs, peut être le premier, car que seraient la religion, le droit, la morale ou même la grammaire sans les textes littéraires qui les fondent, les représentent ou les exemplifient »*[2]

L'apprenant face au texte littéraire se trouve dès lors en présence d'une expérience du monde qui lui est tout-à-fait inhabituelle car elle ne correspond pas toujours à la sienne. Cette confrontation avec l'inexploré ne peut qu'attiser sa curiosité et augmenter son envie de mieux connaître l'Autre. C'est le désir de l'altérité*« L'Autre est le ressort par excellence de la*

[1]- Barthes. R, « *Le plaisir du texte* », Paris. Hachette. 1973, p. 63.
[2]- Besse. H, « *Comment utiliser la littérature dans l'enseignement du FLE* ? ». *Ici et là.* 1991, p. 53.

*création littéraire, et si l'expérience de l'altérité est une finalité de l'éducation, on trouvera dans la littérature de nombreux textes-prétextes »*[1]

## II-2-3:l'identité culturelle dans la littérature maghrébine d'expression française.

La littérature maghrébine de langue française est le reflet de la réalité culturelle et identitaire de ses écrivains qui appartenant à une société à la fois, homogène et hétérogène. Les écrivains maghrébins de langue française qui adhèrent dans un autre univers culturel et connaissent des autres cultures, notamment la culture française, sont restés attachés à leurs origines. C'est pourquoi, leurs productions littéraires regorgent des références culturelles et identitaires propres à l'espace maghrébin.

L'identité culturelle telle que véhiculée par la littérature maghrébine est plurielle. Elle est mixte et porte la marque d'une harmonie culturelle composée de plusieurs éléments où le natif et l'étranger se mêlent pour produire ce qui est appelé communément l'identité culturelle maghrébine.

Une identité culturelle qui, est une réalité collective et intercollective, ne cesse d'être tout au long de son histoire en contact avec des autres cultures. D'où l'idée qui précise que l'isolement total de la culture n'existe pas. En effet, son mouvement s'inscrit dans celui des cultures voisines avec lesquelles elle a des contacts directs ou indirects. Dans ce contexte, le contact avec la culture française n'est pas à prouver. L'interculturalité est de fait une des caractéristiques majeures de la littérature maghrébine de langue française. Dans ce sens, Khadraoui dit:

«*Reconnaître la dimension culturelle de la littérature maghrébine de langue française, c'est admettre que les écrivains maghrébins de ladite littérature étaient incapables de se démarquer de leur langue d'origine porteuse de valeurs culturelles et identitaires. Cette langue d'origine est, pour eux, un arrière-fond, un réservoir du dire affectif et poétique qui peut s'exprimer dans une autre langue, une langue seconde ; en l'occurrence la langue française*.»[2]

Les textes littéraires sont avant tout des productions du langage. Il est nécessaire de préciser aussi que le langage se découvre en littérature. Cet effort, sans cesse renouvelé,

---

[1]- Abdallah-Pretceille, M. Porcher, L. « *Education et communication interculturelle* », Puf, éd. Paris. 1996, p. 148.

[2]- Khadraoui. S, « *Littérature maghrébine d'expression française et identité culturelle* », in "Al athar", revue des lettres et langues, université de Ouargla. Nº 3, Mai 2004, p. 79.

devient énoncé et entre dans un processus textuel où les notions d'excès, d'écart et de transgression deviennent des règles essentielles et viennent caractériser l'acte littéraire.

Le texte littéraire éveille l'esprit et l'imagination du lecteur. L'espace textuel est ainsi le lieu privilégié de configuration sur la façon dont chaque auteur figure dans son œuvre, sur la manière dont il fait figurer son lecteur et donc, sur l'acte de communication qu'il engage. En somme, c'est un espace situé hors des limites de l'expression et de la représentation, un espace à la fois produit souple et résistant. Son processus de compréhension implique qu'il ne doit jamais être lu isolément. La bonne connaissance du texte exige une connaissance de son contexte d'origine, «contexte *est à prendre ici en un sens très large : autres textes parus à la même époque, environnement technique, social, politique, économique, culturel* »[1]

Nous pouvons affirmer que toute œuvre littéraire s'abreuve à plusieurs sources : psychologique, religieuse, sociale, idéologique, culturelle et autres. Tout écrivain est soumis aux influences de son milieu naturel ou social, de son époque, de l'environnement dans lequel il se situe et vit ; où il puise ses idées, sa pensée, ses sentiments et ses réactions qu'il prend forcément en charge pour les maintenir et les continuer ou sur lesquels il agit ou tente d'agir en les mettant en question, en les transformant, en les rejetant. Pour ce faire, l'étude d'une œuvre en soi, isolée de son contexte culturel ne permet ni de la comprendre ni de l'expliquer. C'est pourquoi, la sensibilité de l'œuvre aux frontières littéraires constitue une valeur esthétique inexhaustible, un univers unique où se rencontrent, s'apprécient et s'enrichissent une multitude de mots, de principes, d'usages et de traditions par le biais d'un style d'écriture marqué par toute sa faiblesse, sa force, ses troubles et ses aptitudes.

La littérature maghrébine de langue française, de part son enracinement culturel, est un exemple représentatif quant à la valeur et à l'intérêt de la dimension culturelle de la littérature, elle ne peut exister que dans une interprétation basée sur l'analyse des conditions et des circonstances de la production.

Dans cette optique, elle est le lieu de confrontation de deux ordres linguistico-culturels; l'ordre linguistico-culturel de la société qu'elle reflète et décrit, et l'ordre linguistico-culturel de la langue dans laquelle elle est écrite, c'est la langue française. Ecrire dans une

[1]- Milly. J, « *Poétique des textes* », Editions Nathan, 1992, p. 26.

langue étrangère devrait toujours être affecté d'indices culturels. Car «*connaître la langue du voisin, c'est commencer à voir le monde comme il le voit* »[1].

Pour se convaincre de cette teinte assez spécifique, des romans des écrivains maghrébins témoignent cet assortiment linguistico-culturel où:

> « *Expressions, proverbes, arabismes, allusions, images venant de l'arabe parlé ou berbère, l'écriture elle-même est ainsi travaillée de l'intérieur par la musique des voix maternelles et ancestrales, en même temps que sont discernables des influences et des intertextualités étrangères* »[2]

A l'époque, pour les écrivains maghrébins, la langue française était une raison, un refuge et un instrument libérateur qui leur a permis d'exprimer leurs aspirations et leur enracinement culturel et identitaire. Les propos de Mouloud Mammeri montrent que le recours à la langue française pour traduire et refléter la réalité algérienne était, pour celui qui a été privé de sa langue nationale, et coupé de ses origines, une attitude avantageuse et profitable : « *La langue française est pour moi un incomparable instrument de libération, de communion ensuite avec le reste du monde. Je considère qu'elle nous traduit infiniment plus qu'elle nous trahit* »[3].

Ce sont les mêmes sentiments et les mêmes propos reviennent souvent à la bouche des écrivains maghrébins de langue française ; pour preuve les propos de Malek Haddad qui, en se sentant étranger à la langue française, avait déclaré : « *la langue française est mon exil* »[4], de même la déclaration du marocain Tahar Ben Jelloun à ceux qui trouvaient dans ses écrits en langue française l'échos de la langue arabe. Face à ce jugement, que nous considérons comme révélateur puisqu'il s'inscrit dans le passage de notre démarche du moment qu'il n'y a pas de langue sans charge culturelle, l'auteur approuve et déclare : « *Ce que j'exprime ne trahit pas ce fonds marocain essentiel à la nourriture de mon imaginaire. Je dirai même que le fait d'avoir recours à une langue autre m'aide à mieux pénétrer l'univers que je perçois.* »[5]. Un univers marqué, sans doute, par des références culturelles et identitaires.

Nous pouvons ajouter les propos de la tunisienne Zohra Riahi qui confirme le principe de la bi-appartenance culturelle dont la littérature maghrébine de langue française est le reflet

---

[1]-Walter. H, *«Une langue, c'est une façon de voir le monde »*, Entretien in *US MAGAZINE*, n° 506, octobre 1999, p. 44.
[2]-Dejeux. J, «Maghreb », in « *Littérature de langue française hors de France »*, F.I.P.F, Sèvres- Gembloux, 1976, p. 201.
[3]-Idem.
[4]-Dejeux. J, « *La littérature algérienne contemporaine »*, PUF, 1975, p. 75.
[5]-Ben Djelloun. T, *«Langue de feu pour la littérature maghrébine »*, in *GEO*, n° 138, Paris, août 1990, p. 89-90.

fidèle : « *Kateb Yacine et bien d'autres écrivains pour qui le français est une langue d'adoption ont innové en cette langue et l'ont enrichie par les images de leur langue maternelle et la nature de leur pays cherchant à «transmettre » en français la richesse d'un peuple* »[1]

Le fait d'écrire dans une langue étrangère c'est le fait d'intégrer des indices culturels et identitaires. Dans le cas de la littérature maghrébine, le passage de certaines réalités non linguistiques de la langue maternelle, qui est l'arabe, à la langue française était prisonnier de valeurs culturelles. Cet état de fait est universel, car : « *Les mots sont des capteurs, des résumés du point de vue, signification et sont liés à l'histoire et à la culture d'une communauté linguistique* »[2].

Des romans maghrébins de langue française, montrent que les revendications d'identités et de références culturelles étaient et sont toujours au centre des préoccupations des intellectuels. Si elles se cachent un moment, elles se montrent puisque la vie et la survie d'une nation dépendent, dans une grande mesure, de l'attitude que nous manifestons à l'égard de nos références culturelles et identitaires.

De la relation langue / littérature, il convient de signaler que la langue littéraire véhicule nécessairement une charge culturelle. Le mécanisme de l'écriture littéraire se déclenche chez l'écrivain à partir de sa propre culture. L'esprit de ce dernier n'est pas vierge, il dispose de pré-requis culturels et d'autres types de pré-requis qu'il exploite au moment de l'écriture.

De ce fait, la littérature maghrébine de langue française se prête à une approche de type culturel, voire interculturel. Elle s'éclaircit et s'apprécie aussi grâce à un dialogue d'inter-compréhension du discours littéraire et de l'interdépendance langue/culture. Sa richesse et sa compréhension dépendent de l'expérience et du savoir culturel du lecteur. Son effet n'est concevable que pour un lecteur disposant d'une immunité culturelle.

Certes, la culture n'est pas l'unique élément d'accès à la littérature, mais son intérêt et sa valeur font que toute littérature saisie hors de son environnement culturel, est une

---

[1]-Riahi. Z, *«Emploi de l'arabe et du français par les élèves du secondaire »*, R.M. PAYNE, *Language in Tunisia*, Tunis, Maamouri, 1983, p. 92.
[2]-Goester. J.L, *«Reconnaître, Représenter »*, in *Retour à la traduction*, n° spécial du Français dans le monde, août/septembre 1987, p. 29.

littérature privée de sa dimension essentielle. Donc, «une littérature sans âme et incapable de dévoiler ses secrets et ses trésors.»[1]

## II-2-4: les approches de la culture[2].

Pour accéder au contenu culturel du FLE, les partenaires du processus de l'enseignement/apprentissage sont appelés à suivre ou à choisir certaines approches qui les aident à réussir cette tâche.

### A)l'approche sociologique.

Elle est faite à la base de sondages et de recensements permettant de décrire les phénomènes dans leurs dimensions économiques, politiques et sociales. On cherche donc des données quantifiées de la société française.

### B)l'approche anthropologique.

Cette approche est fondée sur les attitudes et les comportements des Français. Elle permet d'aborder les questions de la culture sous l'angle des réalités quotidiennes de la vie humaine : le rapport avec le temps, l'espace, l'organisation des relations familiales et sociales, les habitudes et les attitudes des français…etc.

### C)l'approche sémiologique.

On vise dans cette approche « *à reconnaître, à interpréter, à comprendre et à mettre en rapport les significations, les sens, les connotations culturelles véhiculées par les faits et documents de civilisation »*[3]. Pour Roland Barthes, la civilisation n'est plus considérée comme un ensemble d'objets ou d'institutions, mais comme un langage, composé de signes ayant des connotations culturelles, des représentations collectives, ou encore des mythes: ces signes ont des signifiés qui se situent à un autre plan que les signifiés primaires des signes linguistiques (plan de la dénotation). L'apprenant est appelé dans cette situation à découvrir les signes et la structure profonde d'un fait de société à travers les mythes et les symboles dans la vie quotidienne. Cette approche s'intéresse, donc, à l'analyse des stéréotypes, des héros, des lieux communs, des mythes relatifs à la culture cible. Elle considère la littérature comme le vecteur

---

[1]- Khedraoui. S, in Al Athar. 2004, *op, cit*, p 84.
[2]- Neciri. S, *« Pour une compétence culturelle en français langue Étrangère en Algérie : le manuel de FLE de la troisième année Secondaire en question »*. Mémoire de magistère. 2011, p. 25.
[3]-Ibid., p. 26.

privilégié de la culture, dans la mesure où elle présente aux yeux des apprenants de la langue étrangère certains faits culturels et sociaux relatifs au pays de la langue cible.

## D)l'approche civilisationnelle.

Elle consiste à enseigner les personnages, les chefs-d'œuvre, les réalisations artistiques, les grandes institutions, les produits célèbres (haute couture…), et les événements historiques de la culture cible.

## E)l'approche géographique et historique.

Il s'agit dans cette approche de faire découvrir aux apprenants le *"génie"* du peuple étranger. On stipule qu'il existe des traits culturels (l'organisation sociale de la société, ses grands modes de fonctionnement, l'état des lieux artistiques, histoire des idées, histoire de l'art…etc.) suffisamment déterminés pour structurer l'ensemble de la culture.

## F) l'approche comparative.

Elle permet de souligner les différences et les ressemblances entre la culture de l'apprenant et la culture cible. Elle ne vise pas à mettre les cultures en une simple juxtaposition mais à établir une communication entre les deux cultures et à dépasser les différences. Il s'agit d'amener l'apprenant à dépasser les stéréotypes et les préjugés et de développer chez lui l'esprit d'ouverture et de tolérance.

## G)l'approche par le vocabulaire.

Elle fonde sa raison d'être sur le principe d'indissociabilité des deux objets d'étude langue-culture. Dans cette approche, l'attention est portée sur les mots en tant que trace culturelle. R.Galisson les appelle des mots à Charge Culturelle Partagée. Il « *[appelle] Charge Culturelle Partagée la valeur ajoutée à leur signification ordinaire et pose que l'ensemble des mots à C.C.P. connus de tous les natifs circonscrit la lexiculture partagée*.»[1]

L'appellation Charge Culturelle Partagée a été choisie pour le jeu de mots; construit à partir de sigle bien connu CCP. **C**harge renvoie à une idée de supplément et d'ajout au contenu du mot ; **C**ulturelle inscrit cette charge dans l'au-delà de la dénotation dont traitent les dictionnaires de la langue (la dimension sémantique), c'est-à-dire dans une connotation

[1]- Galisson. R, cité in Neciri. S, op, cit, p. 27.

singulière (la dimension pragmatique) ; **P**artagée est le propre de la culture (toute culture est le produit communautaire). Ce partage est l'affaire du plus grand nombre des locuteurs d'une communauté.

Le terme de lexiculture proposé par R.Galisson désigne l'étude de la culture en dépôt ou sous certains mots dits culturels qu'il convient de repérer, d'expliciter et d'interpréter comme les expressions imagées, les mots-valises, les proverbes et les dictons, les noms de marques …etc.

La liste des diverses approches de la culture n'est pas close et les appellations ne sont pas stabilisées. C.Puren, à son tour, dénombre par exemple : l'approche par le contact, l'approche par les représentations, l'approche par le parcours d'apprentissage, l'approche par les fondements…etc. L'accès à la culture étrangère pourrait s'effectuer par une approche ou par une autre selon les objectifs du cours de langue.

## II-2-5 :la compétence culturelle en classe du FLE.

*« Pour que les individus communiquent, la compétence linguistique ne suffit pas. Ils doivent également partager des règles de conversation, des normes de comportements, des attitudes, des valeurs et des croyances qui, au même titre que les règles de grammaire, contribuent à la coordination de l'interaction »*[1]

Communiquer efficacement, c'est mettre en jeu les différentes connaissances de la langue étrangère dans ses dimensions linguistiques et culturelles. L'acquisition d'une compétence culturelle naît d'abord d'une prise de conscience d'existence d'un autre mode de vie, d'une autre manière de vivre différente de la nôtre. De ce fait, enseigner une langue/culture étrangère, c'est apprendre à l'apprenant à objectiver son rapport à sa propre culture, c'est lui faire comprendre que toute culture est faite par des gens à la fois semblables et différents que nous.

Lors d'un cours de langue, l'enseignant doit guider les apprenants à découvrir les points de différences qui distinguent chaque culture de l'autre, ainsi que les points de ressemblances qui unissent les êtres humains. Ces points communs sont enracinés dans ce que Louis Porcher appelle *les universaux singuliers*. Ces derniers sont, en effet, des réalités universelles inhérentes à la vie humaine comme la nourriture et la famille, mais que chaque

[1]-Courtillon. J, cité in Patrick CHEVREL, « gestion de la dimension culturelle dans l'apprentissage des langues du français langue étrangère» sur :http://pagesperso-orange.fr/chevrel/civilisation1.html, consulté le 12/11/2016.

société les appréhende différemment, selon son environnement et son contexte historique singulier.

De ce fait, la classe de langue serait le lieu où se rencontrent deux systèmes culturels, celui de la culture source de la langue maternelle et celui de la langue étrangère ou la culture cible. Cette rencontre conduit l'apprenant à connaître et à dégager un certain nombre de classements, de représentations et de valeurs qui caractérisent un groupe par rapport à un autre. Dès lors, la compétence culturelle se définit comme *« un ensemble d'aptitudes permettant d'expliciter les réseaux de significations implicites, à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée »*[1]

L'enseignement de la langue étrangère aspirant l'acquisition d'une compétence culturelle, ne doit pas s'effectuer par l'exposition des apprenants à la culture cultivée ou à la culture anthropologique, mais il faut les sensibiliser à la diversité des paramètres qui définissent l'appartenance à un groupe. En réalité, l'identité culturelle d'un individu est plurielle ; il n'est pas seulement un membre d'une communauté, mais il est un membre d'une région. Il fait partie d'une génération, d'un sexe, d'une religion et d'une profession.

Ainsi, la culture d'une communauté se manifeste dans le métissage de plusieurs subcultures : la culture générationnelle, la culture sexuelle, la culture professionnelle, la culture régionale, la culture religieuse, la culture étrangère et/ou la mixité.

L'apprenant devient compétent culturellement lorsqu'il peut mettre tous ces systèmes culturels en relation. Il devient également capable de comprendre les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté autre que la sienne pour être capable de décentrer et de relativiser sa vision du monde. Il est capable « *de gérer le dysfonctionnement et les résistances interculturelles. »*[2]. C'est ce que dit Louis Porcher, quand il affirme que *« pour être complète, une compétence culturelle doit inclure une compétence interculturelle »*[3]

---

[1]-Zarate. G, cité in A.BLONDEL et al, « *Que voulez- vous dire compétence culturelle ? »,* éd. DUCULOT, 1998, p. 8.

[2]-Byram. M, Zarate. G et Neuner. G, « *la compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires »,* Strasbourg, Edition du conseil du l'Europe, 1997, p. 20.

[3]- Porcher. L, *« le français langue étrangère, Revue Française de Pédagogie »,* n°108, juillet-août-septembre1994, p. 60.

Grosso modo , la compétence culturelle est vue comme un ensemble de compétences que l'apprenant d'une langue doit maîtriser, dans l'objectif d'accepter et d'interpréter, sans préjugés et sans mauvaises représentations, les pratiques culturelles de l'étranger.

## II-2-6 :les composantes de la culture.

Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il convient de distinguer deux composantes fondamentales de la culture : la culture cultivée et la culture anthropologique.

## A)la culture cultivée.

La culture cultivée ou la culture savante chez Robert Galisson, c'est la conception la plus ancienne de la culture en classe de FLE. Elle englobe le domaine de "Belles-Lettres". Cette culture correspond à des savoirs concernant davantage la littérature, considérée comme la source de tout savoir, les grands événements, les réalisations artistiques, etc. Elle est essentiellement transmise par les institutions éducatives, pour être la seule présente dans les classes de langue depuis longtemps.

Au fil du temps, la culture cultivée est apparue de plus en plus décalée par rapport aux besoins de communication contemporaine car la culture, qui se définit comme la connaissance dont se sert l'individu pour s'entendre avec les membres de son groupe et des autres groupes, ne peut se limiter à un héritage à conserver dans les livres ou à l'évocation des choses mortes. En effet, elle est omniprésente dans nos manières de penser, de voir, de sentir, de s'exprimer, d'habiller, dans nos croyances et nos loisirs.

L'apprenant d'une langue étrangère a, tout-à-fait, besoin d'une culture cultivée pour se développer intellectuellement, mais il a davantage besoin d'une culture anthropologique pour communiquer quotidiennement ; d'une culture qui lui permet de comprendre les comportements des autres et d'entrer en interaction avec eux.

## B)la culture anthropologique.

La culture anthropologique détermine la plupart des attitudes, des comportements, des représentations et des habitudes des locuteurs. Elle correspond à la manière dont les indigènes voient le monde. Sous cet angle, Louis Porcher souligne l'importance de cette culture dans l'enseignement du FLE, car ce sont les pratiques culturelles qui marquent les comportements

et les conduites des individus. La présentation de ces pratiques dans la classe permet à l'apprenant de prendre conscience de la relativité de ses habitudes et de ses pratiques, c'est-à-dire que sa représentation et sa vision du monde n'est qu'une parmi d'autres. L'enseignement de la langue pourra alors être une initiation à la tolérance et à l'acceptation de la différence. Par rapport à la culture cultivée, cette composante de la culture a été depuis toujours marginalisée. Elle n'a pénétré les cours de FLE qu'au milieu des années quatre- vingt. Seule la culture savante est considérée comme représentant de la culture nationale.

## II-2-7 :les composantes de la compétence culturelle.

Il est très nécessaire de classer les composantes de la compétence culturelle. La définition que S.Moirand donne à la compétence culturelle en tant qu'*« ensemble de connaissances pratiques des règles non seulement linguistiques, mais aussi psychologiques, sociales et culturelles qui commandent la production et l'interprétation de la parole à l'intérieur d'une communauté. »*[1] montre bien la complexité du champ qu'elle touche ; « *la compétence culturelle est ce qui transforme le silence en parole, ou ce qui reconstitue l'épaisseur de non-dit dans la communication. »*[2]. Cependant, il est utile de distinguer les composantes les plus fréquentes.

## A) la compétence référentielle.

C'est le fait de savoir les domaines d'expérience et les objets du monde et leur relation. Elle concerne les savoirs et les savoir-faire de la communauté à laquelle renvoie ou dans laquelle circule la langue à apprendre : le territoire, le cadre climatique, géographique, la configuration socioprofessionnelle de la société, la répartition sociolinguistique de la société, sa densité, son mode d'habitat, ses grands modes de fonctionnement, la répartition de la population par sexe et par classe d'âge et le rapport entre les générations, etc. Quoique, l'essentiel ne réside pas seulement dans le fait que l'apprenant entasse ces connaissances de toutes sortes, mais d'abord et surtout dans le fait « *qu'il soit capable de s'orienter dans les pratiques culturelles en étranger. »*[3]

---

[1]- Moirand. S, cité in A.BLONDEL et al, « *Que voulez- vous dire compétence culturelle ? »*, éd. DUCULOT, 1998, p. 8.
[2]-Ibid., p. 6.
[3]- Porcher. L, 1994, *op.cit.*, p. 60.

## B) la compétence ethno-socioculturelle.

Cette compétence touche le domaine du fonctionnement culturel implicite : l'imaginaire collectif et l'ensemble des représentations partagées qui le constitue, que ces représentations soient du contenu patrimonial ou qu'elles concernent le socioculturel. La compétence ethno-socioculturelle intègre quatre ensembles de représentations collectives consistant en:

***Les représentations du patrimoine historico-culturel,** à savoir les grandes mythifications, les grandes œuvres, les grands artistes, les grands hommes, les grandes dates, les grands événements, les lieux de mémoire, les personnages et les phrases célèbres, etc.

***Les représentations du patrimoine national-identitaire** exprimées par les emblèmes, et d'autres signes d'identité plus ou moins emblématisés : mots, devises, dates, personnages, objets, etc.

***Les grandes images du vécu communautaire** de la vie, de la mort, du corps, etc., les représentations interculturelles (des immigrés, des autres civilisations…)

***Les attitudes et les évaluations** plus ou moins dominantes, durant une certaine période ou « l'aire de temps » et dont la circulation est avec la complicité des médias : les mots slogans, les thèmes, etc.,

## C) la compétence sociolinguistique.

La compétence sociolinguistique concerne la connaissance et les capacités exigées pour faire fonctionner la langue dans les situations sociales. Cette compétence contient : les indicateurs des relations sociales (l'usage et le choix des salutations, l'usage des formes d'adresse, les conventions de prise de parole), les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre (soutenu, courant, familier, etc.), le dialecte et l'accent.

Pour réussir la communication en langue étrangère, l'apprenant doit connaître les formules d'adresse à utiliser dans différentes situations, connaître les expressions figées, reconnaître les différents registres de la langue ainsi que les différents dialectes et accents. Ces éléments doivent être pris en considération dans l'enseignement/apprentissage des langues car la langue, avant d'être un objet d'étude, elle est d'abord un fait social.

C'est pourquoi, on peut dire que la compétence culturelle de l'apprenant correspond à ses savoirs dénotatifs, connotatifs et pragmatiques. Les savoirs dénotatifs impliquent la maîtrise d'éléments sémantiques définissables, classifiables, hiérarchisés, ce qui détermine les traits distinctifs et les modes de classement d'une communauté ; alors que les savoirs connotatifs concernent l'implicite, ils renvoient aux valeurs et aux représentations sociales. Quant aux savoirs pragmatiques, ils concernent l'emploi de la langue en fonction de la situation de communication et la position sociale de l'interlocuteur.

## II-2-8 :de la compétence culturelle à la compétence interculturelle.

La réussite du processus de l'enseignement/apprentissage du FLE implique la réalisation de certaines compétences et l'existence de certains éléments essentiels; l'apprenant doit acquérir et développer ses connaissances linguistiques pour pouvoir communiquer. Comme nous avons déjà vu que la compétence linguistique, dans une situation de communication entre des interlocuteurs ne partageant pas les mêmes répertoires linguistiques et n'appartenant pas aux mêmes groupes socioculturels, n'est pas suffisante pour réussir la communication. C'est pourquoi, les nouvelles méthodologies et les nouvelles perspectives de la didactique des langues étrangères et surtout la didactique du FLE, avec la compétence linguistique, elles mettent l'accent sur la compétence culturelle qui contribue au succès de l'interaction et facilite la tâche des interlocuteurs qui interagissent entre eux.

Nous avons dit que la compétence culturelle est le fait de prendre en considération et de connaître l'Autre dans ses différences linguistique, sociale, culturelle, … , mais le fait de connaître la différence et de prendre en compte l'Autre n'est pas suffisant pour construire une communication réussie et parfaite. Donc, les didacticiens aspirent de développer chez l'apprenant, d'une langue étrangère, une nouvelle compétence qui lui permet de dépasser la différence, d'accepter l'Autre et de vivre l'altérité et la tolérance, cette dernière c'est la compétence interculturelle.

### II-2-8-1:la dimension interculturelle de l'enseignement des langues.

Lorsque deux personnes parlent, leurs paroles ne visent pas simplement à un échange d'informations ; chacun voit aussi en l'autre un individu appartenant à un groupe social précis – il peut s'agir, par exemple, d'un échange entre un « employé » et son « employeur », ou encore entre un « enseignant » et un « apprenant ». La position de chacun influe sur ce qu'il dit, sur la manière de le dire, sur la réaction ou la réponse qu'il attend de l'autre et sur son

interprétation de cette réponse ou de cette réaction. En un mot, lorsque des personnes parlent, leurs identités sociales respectives font inévitablement partie intégrante du rapport social qui a lieu. En matière d'enseignement des langues, cette dimension est contenue dans le concept de capacité de communication, il s'agit en effet de souligner qu'un apprenant de langues étrangères ne doit pas se contenter de la compétence grammaticale ; il doit également connaître le langage adéquat.

Lorsque deux individus appartenant à deux groupes sociaux différents parlent une langue qui est une seconde langue/ou une langue étrangère pour l'un des deux locuteurs, ou que la langue en question est une langue étrangère pour les deux locuteurs, autrement dit, une sorte de langue véhiculaire, les deux individus en question ont probablement, à ce moment précis, une conscience aiguë de leur identité socioculturelle. Ils sont conscients que l'un des deux -au moins- parle une langue étrangère, et que l'autre entend cette langue pratiquée par quelqu'un qui n'a pas la même appartenance. Ce type de situation influe souvent sur ce qui se dit alors et sur la manière dont c'est dit, car chacun voit en l'autre le représentant d'un autre groupe social ou d'une autre communauté. Mais ce regard qui est mis sur l'identité socioculturelle de chacun et le danger qui en découle de se reposer sur des stéréotypes réduit chacun des êtres humains complexes en jeu dans ce processus à un représentant d'un groupe social ou d'une culture donnés.

Aussi, ce type de simplification est encore renforcé par l'idée selon laquelle apprendre une langue équivaut à devenir une personne étrangère . L'objectif implicite de l'enseignement d'une langue étrangère est souvent de faire imiter à l'apprenant un locuteur national de la langue étrangère; aussi, sur le plan de la compétence linguistique qu'en termes de connaissance du langage adéquat, de la société et de la culture étrangères. Certes, la notion de culture a évolué passant de la simple sphère littéraire, artistique et philosophique à la notion de mode de vie collectif d'un peuple.

En outre, en s'attachant à la dimension interculturelle de l'enseignement des langues étrangères, on vise à faire des apprenants des locuteurs ou des médiateurs interculturels, capables de s'intégrer dans un cadre complexe et un contexte d'identités culturelles multiples, et d'éviter les stéréotypes et les faux préjugés qui accompagnent généralement la perception de l'Autre dans une seule et unique identité. Cette approche consiste à voir dans l'interlocuteur une personne dont le profil reste à découvrir, plutôt qu'un individu simplement porteur d'une identité culturelle qui lui a été attribuée de l'extérieur. Cette communication interculturelle se

fonde sur le respect des personnes et l'égalité de tous en matière de droits de l'homme, ce qui est précisément la base de toute interaction sociale en démocratie.

Par conséquent, un enseignement des langues étrangères respectueux de la dimension interculturelle doit, d'une part, continuer à permettre à l'apprenant d'acquérir une compétence linguistique nécessaire à toute communication orale ou écrite. D'autre part, ce type d'enseignement développe également une compétence interculturelle chez l'apprenant : il s'agit, en d'autres termes, de permettre un dialogue instruit entre individus ayant des identités socioculturelles différentes, ainsi que des interactions entre ces différentes personnes, prises dans toute la complexité qu'elles ont en tant qu'êtres humains, dans leurs identités multiples et, en même temps, dans le respect de la personnalité individuelle de chacun.

*«En résumé, il est caricatural de ne voir dans chaque individu qu'une seule identité. Le « locuteur interculturel » est conscient qu'il s'agit là d'une « caricature » ou d'une simplification ; il connaît en partie les croyances, les valeurs et les comportements, mais sait également que son interlocuteur a d'autres identités plus « cachées » - même s'il ignore la nature exacte des croyances, des valeurs et des comportements associés à cette personnalité plus latente*.»[1]

Un locuteur interculturel doit avoir certaines connaissances sur sa réalité, mais ce locuteur doit être également conscient du fait qu'il faut aller plus loin dans la connaissance et la compréhension de ce qu'est vraiment l'Autre, et qu'il existe également des capacités, des points de vue et des valeurs, dont la compréhension est essentielle à des relations humaines interculturelles. Aussi le bon enseignant n'est-il en fait ni le locuteur national de la langue étrangère étudiée, ni celui qui enseigne cette langue en tant que langue étrangère : c'est plutôt un enseignant capable de faire saisir à ses apprenants la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour l'altérité, et de les amener à prendre conscience de la manière dont d'autres sociétés ou individus les perçoivent – eux-mêmes et leur culture.

En fin, développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues étrangères, c'est reconnaître les objectifs suivants : faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes autres en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des

[1]- Byram. M, Gribkova. B et Starkey. H, Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. *Une introduction pratique à l'usage des enseignants.* Division des politiques linguistiques. Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur DG IV Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, p. 10.

comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations.

## II-2-8-2:les composantes de la compétence interculturelle.

L'acquisition de la compétence interculturelle n'est jamais achevée ou totalement parfaite ; mais, précisément, ce parachèvement ou cette perfection ne sont pas absolument nécessaires pour devenir un bon locuteur interculturel. La première raison que l'on puisse donner pour expliquer ce phénomène est la plus évidente : en effet, il est impossible de savoir par prévision quel va être l'ensemble des connaissances nécessaires à une interaction avec des individus appartenant à d'autres cultures. Les cultures étrangères évoluent constamment ; de plus, on ne peut prévoir avec quel type d'individu on est appelé à utiliser telle ou telle langue, dans la mesure où de nombreuses langues sont parlées dans plusieurs pays à la fois. De la même manière, il peut y avoir, dans un même pays, différentes cultures et différentes langues. Enfin, troisièmement, toute langue peut être un instrument de communication avec un ressortissant de quelque pays que ce soit. Aussi il est impossible de prévoir l'ensemble des connaissances nécessaires à un apprenant de langues étrangères ; cela a d'ailleurs été l'échec majeur de l'approche axée sur le seul savoir, car, en l'occurrence, tout enseignement sera toujours insuffisant.

La seconde raison pouvant expliquer que la compétence interculturelle n'est jamais achevée est moins évidente, mais tout aussi importante : les identités et valeurs sociales de chacun se développent constamment ; chaque individu acquiert de nouvelles identités et de nouvelles valeurs tout au long de sa vie, au fur et à mesure qu'il adhère à de nouveaux groupes sociaux ; et ces identités, et les valeurs et comportements qui y sont associés, deviennent profondément ancrés en chacun. Aussi la découverte de nouvelles expériences, de croyances, de valeurs et de comportements inattendus peut souvent constituer un choc et une remise en question pour les identités et valeurs les plus profondément ancrées dans l'individu, quelle que soit sa volonté d'ouverture, de tolérance et de souplesse. Par conséquent, chacun doit être constamment conscient de la nécessité de s'adapter, d'accepter et de comprendre les autres, processus jamais achevé. Cela signifie également qu'il n'existe pas de modèle parfait à imiter, de locuteur national parfait. Il n'est pas question non plus d'attendre d'un apprenant qu'il imite le locuteur national ou tente d'acquérir l'identité socioculturelle de ce dernier, comme s'il s'agissait d'adopter une nouvelle identité nationale.

Les composantes de la compétence interculturelle[1] sont un certain savoir, certaines capacités et approches complétés par les valeurs que l'on a adoptées par son appartenance à un certain nombre de groupes sociaux. Ces valeurs font partie intégrante des diverses identités sociales de chacun.

La compétence interculturelle trouve son fondement dans les points de vue et approches du locuteur(l'apprenant) interculturel.

## A) Les points de vue et les approches interculturels ou le savoir être.

Curiosité et ouverture, aptitude à réviser sa méfiance vis-à-vis des autres cultures et sa foi dans sa propre culture. Il s'agit, en d'autres termes, d'une volonté de relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, d'accepter que ce ne sont pas forcément les seuls possibles et les seuls manifestement valables, et d'apprendre à les considérer du point de vue d'une personne extérieure, ayant un ensemble de valeurs, de croyances et de comportements différents. On pourrait également appeler cela l'aptitude à décentrer.

Autre élément capital : la connaissance**,** non pas, nécessairement, la connaissance d'une culture spécifique, mais plutôt celle du fonctionnement d'autres groupes sociaux et identités, ainsi que la prévision des éléments en jeu dans une relation interculturelle. Si l'on connaît à l'avance la personne avec laquelle on va avoir ce type de relation, il sera très utile de connaître également l'univers de cette personne. Si, au contraire, on ne connaît pas d'avance l'identité de son interlocuteur, on pourra utilement concevoir un exemple, il pourrait être originaire de tel ou tel pays, ou encore, on pourrait également imaginer plusieurs pays possibles et les groupes sociaux qui les composent afin d'entrevoir certains traits de personnes étrangères ayant leurs propres identités multiples.

## B) La connaissance ou les savoirs.

Connaissance des groupes sociaux, de leurs produits et de leurs pratiques, à la fois dans son propre pays et dans celui de l'interlocuteur ; connaissance, également, des interactions générales entre les sociétés et les individus.

Ainsi, le concept de connaissance peut être défini comme une double entité : d'une part, la connaissance des processus sociaux, et, de l'autre, la connaissance des éléments qui sont la traduction concrète de ces processus et produits, cette deuxième composante englobant

[1]-Ibid., p. 12.

la connaissance de la vision que les autres ont probablement de vous, et une certaine connaissance des autres.

Tout enseignant ne peut posséder ou prévoir l'ensemble des connaissances dont l'apprenant aura besoin à un moment donné. En fait, de nombreux enseignants eux-mêmes n'ont pas l'expérience de toutes les cultures, ou même de certaines d'entre elles, que l'apprenant pourra être amené à rencontrer ; mais, de toute manière, ce n'est pas là le point essentiel. La mission essentielle de l'enseignant est de développer les approches et les capacités de l'apprenant, autant que son savoir stricto sensu ; et, en vérité, les enseignants peuvent acquérir en même temps que leurs apprenants des informations sur d'autres pays, autrement dit, les enseignants ne doivent pas être nécessairement l'unique ou la principale source d'informations. Les capacités sont toutes aussi importantes que les points de vue et les connaissances ; les enseignants sont donc invités à se concentrer aussi bien sur l'acquisition d'aptitudes que sur le savoir en soi.

Etant donné la nécessité, pour tout locuteur interculturel d'être à même de comprendre la source d'éventuels malentendus, et de trouver les moyens d'y remédier, l'apprenant doit acquérir une capacité à décentrer les choses, mais aussi à les comparer. En mettant en regard des idées, des faits et des documents liés à deux ou plusieurs cultures différentes, et en imaginant le point de vue opposé, les locuteurs interculturels pourront entrevoir les malentendus éventuels concernant les paroles, les écrits ou les actes de personnes ayant une identité sociale différente. Les capacités de comparaison, d'interprétation et de mise en relation sont donc essentielles.

## C) Les capacités d'interprétation et de mise en relation ou savoir comprendre.

Il s'agit de l'aptitude générale à interpréter un document ou un événement lié à une autre culture, à les expliquer et à les rapprocher de documents ou d'événements liés à sa propre culture.

En deuxième lieu, du fait que ni les locuteurs(les apprenants) interculturels ni leurs enseignants ne peuvent prévoir l'ensemble de leurs besoins en connaissances, il est tout aussi important d'acquérir la capacité à trouver de nouveaux éléments de savoir et à les intégrer à ceux que l'on possède déjà. Apprenants et enseignants doivent surtout savoir sous quel angle aborder les autres pour qu'ils soient à même d'expliquer leurs croyances, leurs valeurs et leurs

comportements, cela n'étant pas forcément évident du fait que tous ces éléments se situent à un niveau inconscient. Aussi les apprenants (médiateurs) interculturels ont également besoin de capacités de découverte et d'interaction.

## D) Les capacités de découverte et d'interaction ou savoir apprendre/faire.

Il s'agit de la capacité, en général, à acquérir de nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles données, et à manier connaissances, points de vue et aptitudes sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps réel.

Enfin, aussi ouverts, curieux et tolérants vis-à-vis des croyances, des valeurs et des comportements des autres que puissent être les apprenants, ils ont eux aussi des idées, des valeurs et des comportements profondément ancrés en eux-mêmes, et cela peut provoquer chez eux une réaction, voire un rejet vis-à-vis des autres. Etant donné ce phénomène inévitable, les apprenants-médiateurs interculturels doivent prendre conscience de leurs propres valeurs et de l'influence de celles-ci sur leur vision des valeurs des autres. En d'autres termes, les apprenants-médiateurs interculturels doivent avoir un sens critique par rapport à eux-mêmes et à leurs valeurs, de même que vis-à-vis des valeurs d'autrui.

## E) La vision critique au niveau culturel ou savoir s'engager.

Il s'agit de l'aptitude à évaluer, de manière critique et sur la base de critères explicites, les points de vue, pratiques et produits de son propre pays et des autres nations et cultures.

L'objectif de l'enseignant n'est pas de modifier les valeurs de ses apprenants ; il doit plutôt les expliciter et les faire remonter à la conscience des apprenants lorsqu'ils réagissent eux-mêmes, de manière critique, aux valeurs des autres.

Cependant, en termes de valeurs, il y a une position fondamentale que tout enseignement de langues étrangères doit promouvoir : il s'agit du respect de la dignité humaine et de l'égalité des droits de l'homme pour tous, en tant que base de toute interaction sociale en démocratie.

## II-2-8-3 :la pédagogie interculturelle.

La didactique du FLE veut, en effet, aider à un développement d'une certaine identité culturelle chez l'apprenant et créer une véritable compréhension de l'Autre, l'apprenant devient un être qui a l'envie de la découverte et de la comparaison, c'est-à-dire il essaie de

comparer les deux cultures pour observer les particularités de l'une et découvrir les différences de l'autre.

Mais la rencontre durable avec la culture étrangère implique, en effet, que l'apprenant soit initié aux principales composantes du système culturel avec lequel il sera en contact. La prévention des malentendus est à ce prix, la réaction privilégiée étant toujours d'appliquer à des signes étrangers les timbres de sa propre culture : si deux personnes issues de la même culture peuvent facilement interpréter les comportements, les mots, les gestes de l'un et de l'autre, deux autres, issues de cultures différentes, ne le peuvent pas. Ces malentendus peuvent donner lieu à des interprétations inadaptées que seul le recours à la culture maternelle peut expliquer.

Dès lors, l'homogénéité culturelle d'une classe de FLE est assez suffisante pour qu'une éducation interculturelle soit assurée et menée : les apprenants ont pratiquement tous la même culture maternelle et ils se trouvent face à une culture étrangère (la culture française et/ou francophone). Alors, l'éducation interculturelle doit être un axe important de l'enseignement/apprentissage du FLE.

## II-2-8-4 :l'interculturel et la littérature.

Pour la didactique des textes littéraires, l'insistance sur l'héritage culturel de l'apprenant semble intéressant : le texte littéraire est par définition polysémique, une mine de sens inépuisables qui font qu'il peut être parlé de tout lecteur par delà, l'ici et le maintenant. Tout lecteur peut le ressentir, le vivre, voir le monde à travers lui, bref, l'interpréter à sa façon et selon son capital culturel. Grâce à sa polysémie, le texte littéraire est le lieu le plus propice à une démarche interculturelle. Une démarche qui *«n'envisage de véritable rencontre avec l'autre qu'au prix d'une remise en questions des valeurs de celui qui entend communiquer. »*[1].

Toute interaction avec le texte littéraire est de nature interculturelle, puisque sa lecture métisse les regards culturels et confronte les caractéristiques d'une réalité ancrée dans un moment donné de l'histoire avec les caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui. Le texte littéraire est d'ailleurs considéré comme « *une mise en forme esthétique de représentations partagées par les membres d'une même communauté. Cela signifie qu'une de ses*

[1]- Collès, L., *« Pour une pédagogie des échanges »*, journée Comenius, Cellule Socrate, CFWB, 2001, p. 21.

*particularités est de refléter à la fois une part de la personnalité de son auteur et le monde dans lequel il s'inscrit. Autrement dit, le texte littéraire est un véhicule de culture. »*[1].

Le lecteur, cet individu socioculturel, est conduit, à travers cette lecture, à tenir un regard sur ou à travers un autre regard : l'auteur, cet autre individu socioculturel, écrit le texte en véhiculant ses représentations culturelles et les valeurs sociales de sa communauté et qui porte lui aussi un regard subjectif de la réalité. Son produit véhicule alors *« des images dont la reconnaissance, à travers un triple mouvement de sublimation, de projection et d'identification, confère au lecteur une identité »*[2]. L'apprenant fait un infini croisement de regards en raison de la polysémie du texte, et acquiert une identité. Ce rend bien compte le concept d'interculturel où l'altérité se donne à voir : l'apprenant, d'un côté, dialogue avec un individu qui est à la fois semblable et différent, et il dialogue, d'un autre côté, avec lui-même en essayant d'interpréter les passages dans le texte, qui font référence à une culture autre que la sienne, auxquels il n'a pas été confronté auparavant. Ces passages sont sélectionnés, triés et filtrés selon ce que l'apprenant sait déjà, son intérêt à leur trouver signification et selon son implication dans l'opération. La lecture littéraire dans ce sens confronte deux visions du monde différentes, deux points de vue différents, voire deux systèmes culturels différents.

Il est nécessaire de souligner que ces opérations de construction du sens et ce processus de filtrage et de tri que l'apprenant fait pour tenter de percevoir le réel dont parle le texte et son propre réel dépendent de sa culture et des ses acquis antérieurs, et sont exécutés à partir de sa culture. Autrement dit, l'apprenant ne voit l'Autre qu'à travers ses regards et il ne se voit qu'à travers les regards de l'Autre.

Il est claire que la classe du FLE est la plus appropriée à l'expérience ou à l'éducation interculturelle : non seulement le public de cette classe est plus ou moins homogène, c'est-à-dire que les apprenants ont la même appartenance socioculturelle, mais aussi la langue qu'ils apprennent (le français) est étrangère à eux, c'est-à-dire que ce public se trouve face à une culture étrangère. En d'autres termes, dans une classe de FLE, mis à part les deux langues qui coexistent, les deux systèmes culturels se heurtent aussi.

Pourtant, l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement/apprentissage du FLE a été souvent considérée comme un moyen de déculturation ou de sacrifice de sa propre culture, de sa propre identité. Mais, avec un enseignement approprié des textes littéraires, la littérature

---

[1]- Collès. L. http://alainindependant.canalblog.com/archives/2008/04/19/8877241.html consulté le 10/12/2016.
[2]- Collès, L., « *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle* », Bruxelles, Duculot, 1994, p. 15.

peut faire prendre conscience, aux apprenants, de leurs différences culturelles et de favoriser chez eux le développement d'une identité culturelle car elle *« permet à l'élève dont le français est langue étrangère d'élargir son patrimoine linguistique et culturel et d'aller à la rencontre de l'Autre pour mieux se découvrir soi-même. »*[1].

La didactique des textes littéraires doit, avec des démarches interculturelles, viser un double objectif : elle doit permettre aux apprenants l'acquisition de la compétence culturelle d'un coté, et de l'autre, elle doit les amener s'interroger sur leur propre identité pour la développer et l'élargir.

En outre, l'interculturel est une démarche récente, une perception différente de l'enseignement de la langue et qui consiste à rencontrer toujours la culture étrangère avec la culture maternelle des apprenants, de comparer ces deux cultures différentes afin de leur permettre de dégager les différences pour se rendre compte des particularités de leur culture et celle de l'Autre.

### II-2-8-5 :le développement de la compétence interculturelle en classe du FLE.

Il est évident que la compétence communicative est le premier objectif de tout processus d'enseignement/apprentissage du FLE, mais, pour une communication réussie, cette compétence n'est pas suffisante, parce que dans la classe du FLE, comme nous avons déjà dit, il y a des autres constituants de la situation que les constituants linguistiques. La langue étrangère est porteuse d'une autre culture étrangère, différente que la culture des apprenants qui sont en train d'apprendre cette langue. C'est pourquoi, pour communiquer en français (cette langue étrangère) les apprenants doivent avoir et/ou développer une autre compétence que la compétence linguistique c'est-à- dire comprendre et savoir utiliser les structures lexicales et grammaticales.

Pour communiquer activement, il est indispensable de comprendre les attitudes, les systèmes de valeurs, les comportements, les points de vue, toutes les pratiques culturelles, pour communiquer il faut se comprendre mutuellement, échanger et interagir non seulement au niveau linguistique.

[1]-Idem.

L'enseignement/apprentissage du FLE, dans une perspective interculturelle, en tant qu'approche récente de la didactique du FLE, tend à développer chez l'apprenant une compétence interculturelle qui lui permet de devenir plus ouvert aux autres, de développer une personnalité tolérante, de vivre et interagir dans un monde plurilingue et pluriculturel.

Cette compétence permet de stimuler la curiosité de l'apprenant pour découvrir l'autre, de lui clarifier les éléments qui composent l'identité de l'individu. L'enseignant peut lui expliquer que le métissage culturel est le fruit de l'ouverture et de l'échange, et que sa culture se développe en interaction avec d'autres cultures.

Le développement d'une compétence interculturelle est le fait de suivre une démarche qui permet:

«*La réduction des rapports de domination entre les cultures en présence ...grâce à un bon choix des thèmes/situations touchant directement le milieu socioculturel de l'apprenant (les fêtes, les traditions, les coutumes) et la transmission d'un bagage linguistique lui permettant de s'exprimer librement et sans difficulté sur des questions concernant son cercle culturel.* »[1]

L'apprenant, qui développe une compétence interculturelle, peut trouver l'équilibre entre son identité et ses convictions propres, et ses nouveaux acquis de la culture étrangère. Cet équilibre permet d'accepter les différences et de dépasser les représentations négatives vis-à-vis de l'Autre.

La confrontation successive de l'apprenant avec la culture étrangère lui permet de passer du rejet culturel à la richesse interculturelle. Dans cette optique la compétence interculturelle est considérée comme:

«*Compétences sociales et relationnelles de base ...qui sont, par exemple, les capacités à établir et maintenir des relations ... à comprendre, à s'exprimer, à comprendre la pensée de l'autre et partager l'émotion qu'il ressent (faculté d'emphatie) à interagir (capacité de coopération) à agir sur l'autre sans le contraindre (assertivité).* »[2]

L'apprenant du FLE acquiert cette compétence progressivement, cela s'explique par le fait que les cultures se perpétuent constamment. En outre, l'identité de l'apprenant évolue tout au long de sa vie scolaire et sociale.

---

[1]- Seddiki. A, in Meziani. A, « *Pour un enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle: cas des élèves de la deuxième année secondaire* ». Mémoire de magistère. Université de BATNA. 2007, p. 66.

[2]- Flayse Sainte Marie. A, *« La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale »* in les cahiers de l'actif. Actif. Paris. 1997, p. 54.

## II-2-8-6 :l'interculturel en question.

Le concept d'interculturel et ses problématiques annexes sont apparus à la fin des années soixante-dix, dans un contexte d'hétérogénéité scolaire, et en lien avec la prise de conscience des enjeux de la diversité linguistique et culturelle issue des phénomènes migratoires. Dans des sociétés européennes vivent la mondialisation, l'interculturel apparaît comme un des moyens de vivre ensemble avec les différences affichées, et propose des voies pour y parvenir. Il renvoie largement à une «*construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle*»[1]

Au début, l'interculturel est apparu dans le domaine de l'anthropologie, de la sociologie, de la psychologie. Rapidement, d'autres domaines s'en sont appropriés : le management, le travail social, l'éducation au sens large. Il trouve ainsi une place dès le début des années quatre-vingt dans le champ de la didactique des langues, où l'acclimatent des travaux fondateurs des didacticiens français comme Zarate, Byram, Porcher, Pretceille. L'approche communicative a intégré la compétence interculturelle comme l'une des composantes de la compétence de communication.

Pourtant, cette interdisciplinarité ne va pas sans affaiblissements et réductions de sa portée. Des récents travaux comme ceux de F. Dervin ou de P. Blanchet portent un regard critique sur le champ des études interculturelles, en soulignant leur caractère relativement hétérogène. F. Dervin déclare que «*la littérature sur l'interculturel est disparate, éparpillée et souvent contradictoire dans les approches proposées*»[2].

Un certain nombre de positionnements adoptés dans le domaine semblent pour le moins sujets à discussion - voire à caution[3] :

- une fréquente essentialisation des cultures envisagées, présentées comme des objets à connaître, réifiées sous la forme d'une somme de croyances, de pratiques, de références .... etc. F. Laplantine dénonce une démarche qui repose sur des postulats culturalistes et «*croit mordicus qu'il existe des essences humaines résolument distinctes les unes des autres*»[4].

- l'alignement des cultures sur des ensembles nationaux - ou plus large Occident /Orient.

---

[1]-Abdallah-Pretcelle. M, « *Quelle école pour quelle intégration ?* » Paris : CNDP. 1992, p. 37.
[2]- Dervin. F, « *Comment vendre à l'autre. Approche de l'interculturel dans le monde des affaires : étude de cas à partir de cabinets interculturels dans cinq pays* » [en ligne] Disponible sur : < http://users.utu.fi/freder/dervinsynergiesgermano.pdf>. 2009, p 3. consulté le 12/04/2016.
[3]-Idem.
[4]- Dervin. F, « *Impostures interculturelles* ». Paris : L'Harmattan. 2012, p. 33.

- une «rencontre» entre les cultures pensée sur le mode d'une opposition frontale et duelle (culture source versus culture cible).

- un effacement des individus, envisagés avant tout comme des porteurs ou des représentants d'une culture donnée.

- la présence de ce que P. Blanchet nomme un interculturel angélique, et J. Demorgon un interculturel de bonne volonté, qui en «*réduit la portée à une simple attente de relations humaines harmonieuses malgré les différences culturelles et linguistiques*»[1].

J. Demorgon revient en ces mots sur ces impasses, appelant de ses vœux une vision renouvelée de l'interculturel – qu'il nomme interculturalité :

> «*L'affichage d'une critique de l'interculturel nous a paru nécessaire pour marquer un point de non retour. il fallait absolument quitter cette exclusivité accordée à l'interculturel de "bonne volonté". Il fallait sortir de cette essentialisation des cultures, bien visibles dans l'expression tellement idéalisante de dialogue des cultures ... le véritable objet n'est pas tant l'interculturel que l'interculturation ...tout cela conduit à rétablir clairement "les humains entre eux" comme producteur de leurs stratégies et de leurs cultures. Seule l'interculturation permet cette perspective de synthèse, en englobant ses acteurs, ses objectifs, ses processus, ses résultats.*»[2]

On retrouve chez F. Dervin une opposition semblable entre ce qu'il nomme interculturel «solide», ces positions qui développent l'idée de dialogues des cultures, à partir de conceptions essentialistes, culturalistes et interculturel «liquide»:

> «*L'interculturel liquide prend en compte de nombreux facteurs d'interaction et refuse surtout l'équation quasi-systématique entre discours et actes, donc entre descriptions "internes" ou "externes" des cultures ou de leurs "représentants" comme "preuves" ou arguments véri-conditionnels. En effet, l'approche propose que toute interaction est obligatoirement une mise en scène discursive, énonciative et dialogique et une construction entre interlocuteurs et "tiers". Ainsi, tenter de définir les frontières entre les cultures ou leurs caractéristiques pour faire rencontrer des Autres semble être une erreur simplificatrice pour analyser l'interculturel.*»[3]

Dervin vise aussi une autre approche, «janusienne», de l'interculturel qui fournit des discours qui sont à la fois solides et liquides sur l'interculturel:

> «*Á notre connaissance, cette approche n'a pas été identifiée par d'autres chercheurs auparavant. Donnons un bref exemple de ces discours sur l'interculturel : le chercheur nous prévient (pour se protéger ?) que chaque individu est multiple ou divers mais d'un autre côté il a recours à des éléments solides et/ou solidifiant ou bien, il remet en question des discours stéréotypés sur le soi et*

---

[1]- Blanchet, P. et Coste, D. « *Regards critiques sur la notion d' "interculturalité" : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle.* » Paris : L'Harmattan. 2010, p. 9.
[2]- Demorgon, J. « *Critique de l'interculturel : l'horizon de la sociologie*. » Paris : Economica : Anthropos. 2005, p. 197.
[3]- Dervin. F, *op, cit*. 2012, p. 34.

*l'autre et les substitue par ce qui lui semble être plus proche de la réalité – donc par d'autres généralisations – ce qui mène à des discours tout à fait contradictoires.*»[1]

L'interculturel liquide désigné par Dervin implique:

1/ de considérer que toute relation est interculturelle, car elle implique toujours la rencontre d'une altérité : «*Dès qu'il y a relation il y a altérité et, de fait, interculturalité ... la complexité culturelle de chacun, traversée d'éléments collectifs et singuliers, fait de chaque rencontre une rencontre interculturelle.*»[2]

Cette interculturalité est nécessairement plurielle et complexe, notamment si l'on s'inscrit dans un cadre qui définit les compétences plurilingues et pluriculturelles des individus.

«*L'utilité d'une approche interculturelle (telle qu'elle est conçue par les chercheurs français : Abdallah-Pretceille, Zarate, Porcher entre autres) est que la rencontre avec l'autre ne consiste plus à le réduire à son appartenance culturelle (entendre nationale "elle est française... alors, c'est normal qu'elle réagisse de cette façon") par une sorte de déterminisme culturel mais, de discerner toute rencontre, qu'elle soit intra- ou inter-, comme une rencontre de l'hétérogénéité. Il ne s'agit plus de connaître l'autre mais de le re-connaître dans sa diversité.*»[3]

2/ de poser la «rencontre des cultures» avant tout comme un ensemble de processus interactionnels situés. Nous nous intéresserons ainsi, pour reprendre les mots de P. Blanchet, aux «modalités» et aux «effets concrets» «*des rencontres interindividuelles de et dans l'altérité, altérité irréductible dans sa totalité à cause de la pluralité infinie des phénomènes humains et sociaux*»[4]

## II-2-8-7 :les représentations, les stéréotypes et les préjugés.

Dans une situation de communication interculturelle, les représentations ont pris une place progressive comme concept explicatif. Pour saisir sa portée, il convient de se référer aux différents champs disciplinaires qu'ils l'ont adopté à savoir, l'anthropologie, la sociolinguistique, l'histoire, la didactique, la psychologie sociale, et la psychologie cognitive, etc. Bien qu'ils aient la philosophie et la sociologie comme arrière plan commun, ces champs disciplinaires ont étudié les représentations selon le mode qui leur convenait tout en gardant entre eux un lien de proximité nécessaire pour la théorisation de cette notion.

---

[1]-Ibid., p. 35.

[2]- Auger. N, « *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue* ». Cortil-Wodon, (Belgique) : Editions modulaires européennes. 2007, p. 13.

[3]-Dervin. F, « *Définition de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures* » [en ligne]. 2004. Disponible sur : http://users.utu.fi/freder/mob.pdf . consulté le 12/05/2016.

[4]- Blanchet, P. et Coste, D. 2010, *op, cit*, p. 11.

Les représentations, en tant que connaissances inscrites individuellement et collectivement, déterminent le rapport de l'individu à la réalité, elles lui permettent de donner sens au monde et de situer les individus, les groupes et les situations. Déterminées par les valeurs apprises au cours de la socialisation de l'enfant, les représentations sont liées à un groupe de référence, à une histoire et à une culture, leur ancrage dans le collectif fait d'elles des connaissances extensibles et révisables. Parce qu'elles sont issues du vécu de l'individu et de ses relations avec son groupe, elles s'enrichissent au cours de ses expériences individuelles et sociales et s'actualisent dans des contextes spécifiques tout en ayant pour but de contribuer au développement de sa vision de la réalité et d'orienter ses conduites et ses procédés.

## a) les représentations collectives.

Au début, c'est E. Durkheim qui a mis l'accent, en sociologie, sur l'histoire des représentations collectives pour attirer leurs objets et rendre compte de différents phénomènes sociaux. Etant l'une des notions fondatrices de la sociologie, la représentation collective est comprise pour Durkheim[1] comme étant une entité figée et transmissible, perceptible dans la conscience collective, elle correspond à l'ensemble de savoirs et d'opinions par lequel une société pense les choses de son expérience propre, ces formes mentales sont indépendantes de l'individu mais s'imposent à lui, car c'est en se référant à ce cadre que le sujet raisonne et exprime ce qu'il ressent. Ces représentations sont plus stables que les représentations individuelles dans la mesure où : *« tandis que l'individu est sensible même à de faibles changements qui se produisent dans son milieu interne et externe, seuls les évènements d'une suffisante gravité réussissent à affecter l'assiette mentale de la société*».[2]

L'appartenance de l'individu à une société l'oblige de partager un répertoire de référence fondé sur la base de valeurs, de coutumes, d'une culture et d'une pensée collective par laquelle il perçoit et comprend le monde avoisinant.

A partir de ces caractéristiques, Moscovisci[3] apporte quelques modifications à cette notion dans une optique psychosociologique en considérant qu'étant donné que l'activité mentale individuelle participe à la transmission ; la représentation est remodelée et modifiée

---

[1]- Durkheim, E. (5ème édition). *« Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie »*. Paris : PUF, collection : Bibliothèque de philosophie contemporaine. 1968, p. 621.
[2]-Ibid., p. 609.
[3]-Moscovisci, M. *« La psychologie des représentations sociales ». Revue Européenne des Sciences Sociales et Cahiers Vilfredo Pareto, Les Sciences Sociales avec et après Piaget - Hommage publié à l'occasion du 80e anniversaire de Jean Piaget*, Genève. 1976, p. 27.

dans un mouvement plus dynamique. Les connaissances venues d'ailleurs, se rattachent d'abord au système de valeurs qui permet à l'individu de comprendre son environnement, et se transmettent ensuite aux membres d'une communauté comme un médium de leurs interactions et un code nécessaire pour l'interprétation des parties du monde. Donc, les représentations :

> «*Circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre dans notre univers quotidien. La plupart des rapports sociaux noués, des objets produits ou consommés, des communications échangées en sont imprégnés. Nous le savons, elles correspondent d'une part à la substance symbolique qui entre dans l'élaboration et d'autre part à la pratique qui produit la dite substance tout comme la science ou les mythes correspondent à une pratique scientifique et mythique.*»[1]

Pour Roussiau et Bonardi[2], les représentations collectives relèvent moins de dispositions mentales et individuelles que d'attitudes intellectuelles groupales. Les mécanismes psychologiques sont, de la sorte, relégués au second plan. Contrairement à la vision durkheimienne selon laquelle, les représentations collectives sont fondamentalement stables, autonomes qui ne peuvent se réduire à des pensées individuelles, ils précisent que l'évolution des sociétés implique que ces représentations évoluent, s'estompent ou disparaissent progressivement.

La formalisation des représentations collectives se trouve ancrée dans une approche anthropologique conférant à cette notion une signification particulière alliant le psychologique au sociologique. Lévi-Strauss[3] s'est focalisé sur l'interaction entre les relations sociales et l'activité mentale qui est primordiale pour rendre intelligible les phénomènes sociaux. Pour cet auteur, bien qu'elles soient des systèmes objectivés d'idées, les représentations collectives sont tributaires des structures psychiques individuelles.

## b)les représentations sociales.

Les représentations sociales sont considérées comme un phénomène psychique influencé par les faits sociaux, les psychosociologues se mettent d'accord sur le fait que la représentation sociale se situe entre les représentations individuelles et collectives. Sa formation implique la corrélation de deux processus, l'ancrage et l'objectivation. Ces notions explicitent l'agencement des données sociales et de l'activité mentale dans la construction de

---

[1]-Ibid., p. 39.

[2]-Roussiau, N. et Bonardi, C. *« Les représentations sociales. État des lieux et perspectives »*. Sprimont : Mardaga. 2001, p. 59.

[3]-Idem.

la représentation. L'objectivation peut se définir[1] comme le processus qui favorise la simplification des notions abstraites et complexes en commençant par une sélection des informations circulant sur l'objet de la représentation tout en procédant à une décontextualisation qui permet au sujet de les projeter dans son univers propre.

Les informations retenues s'agencent sous forme d'un noyau réaliste et coloré qui se naturalise progressivement en acquérant le statut d'une réalité non discutable, c'est pourquoi, le sujet oublie que ses représentations sont un mélange d'informations venues d'ailleurs qu'il a simplifiées et assimilées, et ses propres valeurs et normes en croyant avoir des notions objectives dont il utilise pour l'interprétation de la réalité.

Tendis que le processus de l'ancrage, il concerne l'enracinement social de la représentation et de son objet, et leur intégration dans l'ensemble des connaissances antérieures des individus en leur attribuant un sens nouveau à travers lequel les identités peuvent être repérées et exprimées.

Une nouvelle représentation s'intègre à des pensées déjà établies et se propage à tout ce qui concerne de près ou de loin l'objet de cette représentation afin de lire la réalité. Sa combinaison sociale devient indispensable pour créer des rapports sociaux et rendre possibles les échanges entre acteurs sociaux.

Comme elle est constituée autour d'un noyau figuratif qui est une schématisation de l'objet élaboré selon une sélection de certains éléments et ancré dans un groupe social qui le marque, la représentation dépend d'abord de ce noyau et de certains éléments extérieurs.

Selon Abric[2], une représentation s'organise autour d'éléments entretenant entre eux des relations diverses et qui jouent un rôle important dans son élaboration et sa stabilisation. Ce sont ces liaisons existant entre les éléments constitutifs de la représentation et leur organisation qui établissent sa cohérence, permettent de rendre compte de sa signification et font d'elle une entité et non pas une structure. Ce noyau central assure une fonction génératrice dans la mesure où il détermine la signification des éléments qui constituent la représentation, et une fonction organisatrice à travers laquelle il définit les relations qu'entretiennent entre eux les éléments de la représentation, et les unifie en vue de stabiliser la représentation.

---

[1]- Jodelet. D, *« Les représentations sociales »*. Paris : PUF. 1989, p. 368.
[2]- Abric. J.C, *« Jeux, conflits et représentations sociales. »* Thèse de Doctorat d'État, Université de Provence, Aix-en-Provence. 1976, p. 56.

Comme il est l'élément le plus stable de la représentation, le noyau central résiste le plus au changement, si le noyau est affecté, c'est toute la signification de la représentation qui se transforme. Toutefois, un système périphérique constitué d'éléments liés au noyau central qui détermine leur fonction assure à la représentation son intégration dans la réalité, ces éléments rendent le système central repérable par des conduites observables d'où leur fonction de médiateur entre la réalité extérieure et le noyau figuratif.

## c)les représentations mentales.

Le concept de représentation mentale, en sciences cognitives, occupe une place prépondérante en ce sens qui renvoie à des objets physiques impliquant une activité cognitive. Face à un objet, le cerveau réagit en le représentant sous diverses formes et images suscitées par les facultés cognitives et le fonctionnement de la mémoire. Malgré qu'il peut garder son propre imaginaire, l'individu est lié à un groupe social, se fait des représentations mentales issues de ses émotions et expériences et qui s'ancrent aussi dans l'imaginaire collectif d'où leur relation avec les représentations sociales. La représentation mentale est considérée comme une :

« *Construction intellectuelle momentanée, qui permet de donner du sens à une situation, en utilisant les connaissances stockées en mémoire et/ou les données issues de l'environnement, dans le but d'« attribuer une signification d'ensemble aux éléments issus de l'analyse perceptive*.»[1].

Elles sont « *situées à l'interface du psychologique et du sociologique* »[2], les représentations sont empreintes d'affectif, de cognitif et de social, elles forment un intermédiaire entre l'individu et l'univers, doté d'une valeur sémantique, ce qui s'oppose à la vision de Piaget pour qui la représentation est une construction symbolique de certains aspects du monde dépourvue de toute influence de l'environnement.

## d)les représentations sociolinguistiques:

Comme nous exécutons une étude dans le domaine de l'interaction des langues-cultures et précisément le domaine de la didactique du FLE, nous sommes obligés à situer cette notion dans le domaine de la sociolinguistique, de la didactique et de l'interculturel et à traiter de la sorte des notions clées telles que les représentations sociolinguistiques, les représentations de la langue de l'Autre, et les représentations interculturelles.

---

[1]- Raynal. F, et Rieunier. A, *« Pédagogie: dictionnaire des concepts clés »*. (3rd ed.). Paris: ESF. 2001, p. 9.
[2]- Mannoni, P. *« Les Représentations sociales »*. Paris : PUF. 1998, p. 5.

Les représentations sociolinguistiques recouvrent l'ensemble des images positives ou négatives que le sujet associe à la langue qu'il pratique, celle-ci, étant conçue comme un système symbolique relatif à une culture et à une société, revêt une constellation d'attitudes qui découlent du besoin de la communication et la conditionnent : « *Tout usage linguistique est automatiquement accompagné de sa représentation et l'interaction entre les pratiques et la représentation de ces pratiques constituent un ensemble indissociable* »[1]

Les visions du monde propres à chacun, l'héritage communautaire et le répertoire langagier collectif sont parmi les dimensions constitutives des représentations de la langue maternelle et de celle de l'Autre, cette dimension sociale met en valeur le lien étroit existant entre les représentations sociolinguistiques et les représentations sociales dont elles ne sont qu'une catégorie. Les images liées aux langues informent sur la façon dont sont appréhendées certaines situations sociales et rendent compte de faits linguistiques, de contact de langues et de diverses interactions discursives et culturelles car ces représentations sont : *« Ce que les locuteurs disent, pensent des langues qu'ils parlent (ou de la façon dont ils parlent/et de celles que parlent les autres et de la façon dont les autres les parlent. »*[2]

Les pratiques linguistiques sont plus ou moins évaluées à travers des représentations qui se dévoilent dans des contextes de conflits de langues, de diglossie et d'interactions culturelles. Par ailleurs, la langue est un marqueur culturel, détermine l'identité culturelle, de ce fait, les représentations qui lui sont liées influent sur les dynamiques linguistiques et sur la définition identitaire de l'individu et du groupe. Pour Byram[3], la langue de par sa nature symbolique et transparente, représente les artefacts culturels, les valeurs et les significations d'une culture et participe de la sorte à l'identité culturelle d'un individu, il ajoute que :

«*La langue, et ses variantes - dialecte ou sociolecte - est une des manifestations ouvertes de l'identité culturelle auxquelles on est confronté dans la vie quotidienne. Chaque individu utilise plus ou moins consciemment, une variante de la langue pour révéler son identité sociale (...)*»[4].

---

[1]- Perrefort, M. *« Et si on hachait un peu de paille - aspects historiques des représentations langagières. » Tranel*. n°27. 1997, p. 52.
[2]- Calvet, J-L et Moireau, M-L. *« Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone. »* Paris : Agence de la francophonie; Aix-en-Provence : Institut des études créoles et francophones. Diffusion : Didier-Erudition. 1998, p. 7.
[3]-Byram, M. *« Culture et éducation en langue étrangère »*. Paris : Crédif, Hatier/Didier. 1992, p. 65.
[4]-Idem.

## e)les représentations culturelles.

Il est nécessaire d'éclaircir le concept de représentations culturelles parce qu'elles sont liées aux questions interculturelles, ces représentations comportent un ensemble d'images mentales et publiques mises en relation afin de percevoir la réalité. Elles sont produites et partagées par les membres d'un même groupe par rapport à un objet social ; autrement dit, les représentations culturelles sont des configurations mentales qui orientent notre façon de voir le monde et les cultures.

«*C'est la rencontre d'une expérience individuelle et de modèles sociaux dans un mode d'appréhension particulier du réel : celui de l'image-croyance qui, contrairement au concept et à la théorie qui en est la rationalisation seconde, a toujours une tonalité affective et une charge irrationnelle. C'est un savoir que les individus d'une société donnée ou d'un groupe social élaborent au sujet d'un segment de leur existence ou de toute leur existence. C'est une interprétation qui s'organise en relation étroite au social et qui devient, pour ceux qui y adhérent, la réalité elle-même.*»[1]

Les représentations culturelles sont considérées comme:

«*l'objet fondamental de ces études dans la mesure où les anthropologues s'intéressent tantôt à une religion, une mythologie, une idéologie, une classification, un savoir technique, autrement dit, des représentations culturelles, tantôt ils focalisent sur des institutions sociales ou économiques et ils le font en fonction des représentations culturelles qui y sont inclues*.»[2]

Les représentations vis-à-vis de l'Autre résultent du cadre de référence du groupe d'appartenance, elles participent à la construction de l'identité culturelle du groupe car « *Partager des représentations permet aux individus de manifester leur adhésion à un groupe, d'assurer un lien social et de contribuer à son renforcement*. »[3]. Ses représentations renvoient à la fois à sa propre culture et à celle de l'Autre, elles sont positives ou négatives, elles peuvent se manifester par des attitudes de xénophilie ou de xénophobie et se traduire soit par des comportements d'ouverture ou de refus à l'égard de l'Autre. Elles se transmettent d'une génération à une autre et se caractérisent par une résistance à toute influence.

## f)stéréotypes et préjugés.

Les stéréotypes et les préjugés sont deux notions ont une relation très étroite avec les représentations. Élaborés par Lippmann, les stéréotypes ont fait l'objet de plusieurs enquêtes et études empiriques pour délimiter leur contenu. Ils sont considérés comme une sorte

---

[1]- Jodelet, D. 1989, *op, cit*, p. 297.
[2]-Ibid., p. 133.
[3]- Lussier, I. *Validation du questionnaire « xénophilie/xénophilie dans le contexte des représentations culturelles auprès d'adolescents montréalais »*. Thèse de maitrise, Université du Québec à Montréal. 2001, p. 19.

d'intermédiaire entre l'individu et la réalité, ils simplifient la complexité de l'environnement et traitent les données du monde en les filtrant.

Les stéréotypes et préjugés font l'objet d'un débat très vague dans les recherches axées sur le processus de construction de la connaissance, ils forment d'un coté un obstacle à la connaissance de la vérité lorsqu'ils sont considérés comme des jugements dépourvus de toute objectivité et de l'autre une donnée importante pour la compréhension des phénomènes socialement significatifs. Les processus de classement sont liés à la nécessité de simplifier une réalité complexe et de catégoriser les individus sur la base de différents éléments. Le stéréotype consiste en une généralisation c'est-à-dire à attribuer les mêmes traits et aspects à tous les membres du groupe. Ce sont ces protocoles qui caractérisent les relations entre les hommes et leur permettent d'interpréter leurs comportements.

La confusion entre préjugé et stéréotype a souvent été signalée par les psychosociologues. Le Lexique des Sciences Sociales indique à la rubrique "Stéréotype": le préjugé est plus courant, mais plus péjoratif et plus chargé affectivement. C'est pourquoi, une certaine distinction entre les deux notions a été mise en valeur par les psychosociologues pour qui le stéréotype désigne une croyance, une représentation vis-à-vis d'un groupe alors que le préjugé représente une attitude adoptée à l'égard de ce groupe.

Les définitions, qui traitent le préjugé, mettent particulièrement l'accent sur la dimension péjorative du jugement et de l'attitude vis-à-vis les membres d'un groupe extérieur. Gallini cité par De Carlo rappelle que:

«*Le préjugé n'est ni vrai ni faux. C'est pourquoi, on ne peut pas dire qu'il s'agit de remplacer, dans toute approche du préjugé, un mensonge par la vérité. Le préjugé consiste en une construction culturelle élaborant des stéréotypes -dépourvus de toute rationalité- qui définissent les identités individuelles et groupales. Pour saisir sa portée, il importe de lui conférer un ordre de vérité articulé selon le langage fictionnel d'une image qui caractérise les relations interindividuelles et leur donne un sens socialement.*»[1]

## II-2-8-8 :l'impact de l'interculturel sur le processus de l'enseignement de la littérature du FLE.

Pour tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'objectif initial est que l'apprenant de cette langue doit acquérir une compétence communicative. Mais l'enseignement interculturel du FLE n'a pas seulement pour objectif de permettre aux

[1]- Gallini in De Carlo, M. *« L'interculturel »*. Paris : CLE International. 1998, p. 83.

apprenants de mieux maîtriser la langue étrangère (française) dans ses dimensions linguistiques et culturelles, il permet également de revaloriser la finalité de ce processus (remise en cause des stéréotypes sociaux, lutte contre la xénophobie et le racisme, respect de l'autre, ouverture à l'altérité), dans le but d'élargir et de réaliser un projet humaniste à l'échelle mondiale (compréhension entre les peuples, enrichissement mutuel…).

Le Cadre européen souligne que: *«L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou culture étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience, aux habiletés et aux savoir-faire interculturels. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles.»*[1]

Parmi les effets de l'interculturel, nous allons citer les suivants:

## a)la rencontre des représentations de l'apprenants avec celles de l'Autre.

Geneviève ZARATE note, à propos du point de vue spécifique de l'étranger sur la culture qu'il découvre, que «*l'étranger, en étant celui qui ne participe pas de la connivence générale, devient un observateur particulier. Il est dans cette position limite qui fait appréhender le réel dans les conditions rendant possible une objectivité maximale.*»[2] La formation à l'interculturel permet aux apprenants d'analyser les mécanismes de ce processus d'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères. Là aussi, les enseignants des langues-cultures étrangères font leurs apprenants approfondir, illustrer et notamment décontextualiser les savoirs sur l'interculturel. Ils leurs sensibilisent également à la notion de stéréotype culturel et à la relativité de leur point de vue concernant les cultures qui les rencontrent durant le déroulement du processus de l'enseignement/apprentissage. Cette sensibilisation parait primordiale et indispensable dans la construction d'une véritable compétence interculturelle et en fin du compte dans la valorisation de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères.

Pour pouvoir et savoir associer un stéréotype réducteur, l'interculturel permet aux apprenants de prendre en considération la sensibilisation aux limites du stéréotype culturel et

---

[1]-Le Cadre européen, in © Franc-parler.org : un site de l'Organisation internationale de la Francophonie, consulté le 05/08/2016.
[2]-Idem.

de l'ethnocentrisme et ils deviennent des acteurs pluriculturels voire des médiateurs interculturels.

## b)l'acquisition des expertises culturelles.

L'interculturel permet aux apprenants d'approfondir et d'enrichir leurs connaissances sur la culture étrangère et de faire prendre conscience qu'ils acquièrent une certaine expertise culturelle notamment par rapport à leur entourage. Les apprenants apprennent des pratiques intéressantes de la culture qu'ils enseignent à partir de la langue étrangère enseignée, ils ont besoin de savoir utiliser, partager, adapter et investir/réinvestir ces connaissances et ces pratiques.

La compétence interculturelle donne l'occasion aux apprenants de consolider et de confirmer les convergences et de rapprocher et de dépasser les divergences entre sa propre culture et la culture étrangère véhiculée par la langue étrangère enseignée. Elle permet également aux enseignants des langues-cultures étrangères d'évaluer les savoirs culturels de leurs apprenants et de leurs donner la possibilité de mettre au même stade leur culture maternelle et la culture cible.

La formation à l'interculturel a aussi un impact très précieux, elle permet aux apprenants d'une langue-culture étrangère de traduire et de rédiger des phrases appartenant à la langue-culture étrangère. Cette compétence de traduire et de rédiger est intrinsèque et appartenant à la communication interculturelle. Il s'agit, dans le milieu culturel, d'une compétence de reconnaissance et de décodage d'éléments culturels appartiennent à la culture étrangère. Cette compétence permet en fin du compte aux apprenants de préciser et d'affiner leurs connaissances culturelles et d'habituer à les communiquer à d'autres.

Nous pouvons dire que l'interculturel est le milieu favorable, où l'apprenant peut jouer le rôle d'interprète culturel et d'acquérir des expertises culturelles.

## c)l'interculturel motivant pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères.

L'interculturel répond à la curiosité des apprenants qui ont la volonté de l'ouverture, de découvrir et de connaître l'Autre. Il motive les apprenants dans leur processus

d'enseignement/apprentissage et il nous permet d'atteindre à un enseignement/apprentissage efficace des langues-cultures étrangères.

La formation à l'interculturel permet aux apprenants de construire et d'augmenter des réponses moins stéréotypées, après une approche objective et plus authentique dans l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère. Autrement dit, l'interculturel donne aux apprenants la volonté et le désir de s'intéresser à d'autres cultures et les aide à préciser leurs connaissances et d'affirmer leurs représentations sur les aspects acquis de la culture étrangère.

La formation à l'interculturel dans une perspective interdisciplinaire permet de rendre le contact avec la culture étrangère plus pratique, et permet également à l'enseignant de créer pour les apprenants un environnement favorable à l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères. La perspective interculturelle offre un enseignement/apprentissage plus efficace des langues- cultures étrangères.

L'interculturel nous permet de dépasser un enseignement/apprentissage purement linguistique d'une langue étrangère, mais, il rejoint le linguistique et le culturel durant le processus de l'enseignement/apprentissage pour mettre en valeur l'ensemble des interactions qui se déroulent en classe de langue en plaçant l'apprenant au cœur du processus.

## d)l'acquisition de vigilance interculturelle.

L'interculturel est le milieu où se rencontrent plusieurs cultures différentes, l'apprenant est au cœur de cette rencontre, donc, il doit prendre conscience qu'il est au carrefour des différentes cultures et il doit être vigilant parce qu'il y a des effets et des impacts vont influencer sur sa personnalité et son identité. Cette prise de conscience et cette vigilance ne peuvent se réaliser qu'à travers la perspective interculturelle qui fonde sur l'ouverture, la tolérance et l'altérité entre les différentes cultures présentes.

La perspective interculturelle aide l'apprenant à acquérir tout ce qu'il voit au service de sa personnalité et de son identité, et à rejeter tout ce qu'il voit déculturation et hégémonisme. La perspective interculturelle de l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère permet à l'apprenant d'entrer en contact avec la culture étrangère, d'être

vigilant devant cette culture et de devenir un acteur social participant avec toute efficacité dans la formation de sa personnalité et son identité.

## e)la formation du citoyen.

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dans une perspective interculturelle permet à l'apprenant d'acquérir deux systèmes culturels différents et de se former dans le milieu scolaire et hors l'école. Cette formation permet à l'apprenant d'être et d'agir comme un citoyen au service de sa société et de son identité, de préférer et d'encourager la tolérance et l'ouverture sur l'Autre avec toute certitude et sans inquiétude.

La tolérance, l'ouverture, la certitude et la non inquiétude, veulent dire l'acceptation de l'Autre et la prise de conscience de son existence. Autrement dit, c'est l'altérité où ce citoyen (l'apprenant) peut donner sens à son être par rapport à l'Autre. L'interculturel permet à l'apprenant d'être un citoyen en passant de son identité à l'altérité et de se socialiser, dans cette optique C.Dubar affirme que:

*«L'identité humaine n'est pas donnée une fois pour toute, à la naissance: elle se construit dans l'enfance et, désormais, doit se reconstruire tout au long de la vie. L'individu ne la construit jamais seul: elle dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi, (...) l'identité n'est autre que le résultat stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisations qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions.»*[1]

## II-2-8-9 :les obstacles de l'enseignement à l'interculturel.

Comme nous avons dit, l'interculturel signifie des situations de contact entre diverses cultures, ou bien des interactions entre partenaires de cultures différentes pendant lesquelles les divergences sont reconnues, assumées et dépassées en vue de construire un milieu de tolérance et de vivre ensemble. Les acquis et les faits culturels cachés: valeurs, représentations, interprétations, attitudes…, sont souvent au service de l'égoïsme de l'individu; ils n'arrêtent d'agir, en situations de chocs culturels sous des formes variées, comme des filtres nuisibles à tout contact interculturel hétérogène. L'action implicite de l'invisible culturel non-reconnu et en fin du compte non-assumé, fait que les différences sont des preuves de la

---

[1]- Dubar. C, *« La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles »*, Armand Colin, Paris, 1991, p. 7.

diversité culturelle, au lieu de participer à la création d'un modèle d'action plus efficace, provoquent des malentendus et des positions antagoniques.

Durant la non-reconnaissance de la diversité culturelle d'une situation, et/ou la prise en considération de la culture de l'Autre « comme déviation par rapport à une norme »[1], il exclut toute forme de collaboration et de dialogue entre les différentes cultures. Les comportements d'évitement d'une situation de diversité culturelle s'appuient généralement sur des « filtres cognitifs »[2] nourris d'idées universalistes et/ou ethnocentriques.

### *a)l'universalisme:*

L'individu, qui a une vision universaliste lors de ses interactions avec l'Autre, ne prend pas en considération la culture de l'Autre, cette vision universaliste ne lui permet pas d'atteindre à une véritable interaction en situation d'hétérogénéité culturelle, ses dits et ses faits sont encouragés par l'universalisme, interdisant la reconnaissance d'une pluralité de systèmes de référence où se trouvent des points de vue (stratégies, positions, visions etc.) souvent divergents.

Le piège de l'attitude universaliste est réellement plus dangereux parce que l'individu ne le rend pas compte. L'insistance sur l'observation et le questionnement de ses propres acquis culturels à tendance universaliste, afin de prévenir la pratique de l'intolérance envers d'autres manières de juger et d'agir. Donc, l'individu qui entre en contact avec l'Autre avec une vision universaliste, n'arrive pas à lui communiquer et à lui comprendre, parce qu'il considère que sa vision universaliste est la seule entre eux et pas de diversité culturelle.

### *b)l'ethnocentrisme.*

Comme nous avons déjà signalé, l'universalisme est la seule voie et la seule vision de l'interprétation des pratiques culturelles; l'ethnocentrisme s'interprète comme la meilleure voie et la meilleure vision, il traduit la pensée de la supériorité d'une culture sur une autre.

---

[1]-Guitel. V, *« Déjouez les pièges des relations interculturelles et devenez un manager de l'international »*. Ire édition. Le Mans: Gereso Edition, 2006, in «L'interculturel et les pièges des interactions en milieu professionnel» article puplié le 15 juin 2008 sur www.revue-signes.infodocument.php?id=248. ISSN en cours.
[2]-Idem.

L'ethnocentrique ne prend pas en considération la participation d'autres mentalités et pratiques culturelles, il se présente en position du compétent et n'a donc rien à apprendre d'autrui.

Le comportement ethnocentrique apparaît le plus souvent dans les relations des individus dans un milieu pluriculturel, notamment, la classe de langue où plusieurs cultures interagissent avec une incertitude et avec crainte de perdre chacun sa propre culture, et où l'Autre, quel que soit l'enseignant, les textes supports ou les autres apprenants, devient et représente un choc culturel. Guitel souligne que: *« Lorsque le choc culturel est si violent et déstabilisant que je ne vois d'autre justificatif que blâmer l'Autre (...), en jugeant son comportement primitif ou sauvage. »*[1]

Ce jugement négatif est habituellement en étroite relation avec un comportement culturel non-maîtrisé. On revient ainsi à la partie inconsciente de la culture qui détermine implicitement notre façon de percevoir le monde, et à l'urgence de l'autoquestionnement nous aidant éventuellement à dépasser l'ethnocentrisme (mais aussi le sociocentrisme, voire l'égocentrisme), qui renforce les dysfonctionnements dans les interactions avec les partenaires étrangers. Nous avons deviné plusieurs stades ethnocentriques, les plus significatifs sont la dénégation, la défense et la minimisation, qui *« font apparaître un comportement fortement focalisé sur la propre culture. »*[2]

Barmayer[3] apprécie la dénégation comme le premier stade de l'ethnocentrisme, le plus manifeste. Elle consiste en la négation des différences culturelles et à retrouver en principal chez les personnes qui n'ont pas de contacts significatifs avec d'autres sociétés dont les valeurs sont différentes et divergentes par rapport à leurs valeurs. Néanmoins, ce stade caractérise, en général, ceux-ci étaient déjà sensibilisés aux variations culturelles.

Durant du deuxième stade ethnocentrique, qui est le stade défensif, les interactants refusent explicitement les différences culturelles : ils les reconnaissent, mais ils les considèrent comme une menace vis-à-vis de leurs propres cultures, voire de leurs propres identités culturelles.

---

[1]-Idem.

[2]- Barmayer. C, *« Management interculturel et styles d'apprentissage. Étudiants et dirigeants en France, en Allemagne et au Québec »*. Ire éd. Laval : Les Presses de l'Université Laval, 2007, in «L'interculturel et les pièges des interactions en milieu professionnel» article puplié le 15 juin 2008 sur www.revue-signes.infodocument.php?id=248. ISSN en cours.

[3]-Idem.

L'attitude de supériorité face à l'autre culture est la manifestation visible d'une stratégie de défense sous-entendue, l'accent est mis d'une part, sur les stéréotypes négatifs vis-à-vis des caractéristiques culturelles de l'Autre, et d'une autre, sur les stéréotypes positifs de sa communauté nationale (régionale, professionnelle…).

Au troisième stade ethnocentrique, de minimisation des différences culturelles, ces dernières ne sont plus, évidemment, démenties ou rejetées, mais jugées comme dénuées de pertinence. Les interactants reconnaissent exclusivement les traits communs à tous les humains.

### *c)les images stéréotypées.*

Les aptitudes universalistes ou ethnocentriques de la culture cachée, ne sont pas les seules que leur actualisation dans le rapport avec autrui, rend problématiques les relations interculturelles dans le sens de rapports réciproquement enrichissants entre des partenaires étrangers, basés sur une philosophie d'égalité.

Les stéréotypes, en tant qu' *« images toutes faites qui circulent dans une société donnée et médiatisent notre rapport au réel »*[1] peuvent être à leur tour des entraves dangereuses à l'interculturel. Ils procèdent par simplifications et généralisations démesurées tout en accroissant certains traits et en négligeant les nuances. Ces concepts collectifs figés, neutres ou négatifs vis-à-vis de l'Autre, engendrent souvent des préjugés qui troublent les chances et les occasions d'un dialogue réel entre interlocuteurs de différents univers culturels.

Les stéréotypes reliés à une communauté sont facilement transportés à ses individus, qui pensent qu'ils sont des représentants fidèles de leur modèle culturel durant l'interaction, lorsqu'ils ne les vérifient pas par une collecte active, délivrée des représentations reçues et lorsque les interlocuteurs sont vraiment le modèle de la zone socioculturelle d'où ils proviennent.

Les sociologues et les didacticiens qui valorisent le contexte d'interaction, attirent l'attention sur le risque d'appliquer les dimensions culturelles, dégagées par les recherches positivistes, aux situations particulières, sans détermination, sans avoir des informations

[1]- Amossy. R, *« Du cliché et du stéréotype. Bilan provisoire ou anatomie d'un parcours »*. In MATHIS, Gilles. Le cliché. Interlangues/littératures. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1998. In «*L'interculturel et les pièges des interactions en milieu professionnel*» article publié le 15 juin 2008 sur www.revue-signes.infodocument.php?id=248. ISSN en cours.

complémentaires sur le milieu de l'interaction. A ce sujet, l'interaction est considérée comme un milieu éducatif, à condition de respecter le tour de parole et les valeurs de partenaires. Ce respect du tour de parole et des valeurs, exige entre autres, une décentration de ses propres acquis culturels afin d'interpréter et de comprendre les repères (les pratiques) de l'Autre (lois, coutumes, procédures, styles de management…). Les catégorisations grossières vont de pair avec les généralisations abusivement réductrices, entraînent des conclusions stéréotypées et créent des difficultés communicationnelles en situations concrètes d'hétérogénéité culturelle.

### *d)la vigilance excessive et la crainte de l'Autre.*

Comme nous avons signalé que l'apprenant au sein de la classe de langue étrangère, il est dans un milieu pluriculturel voire interculturel. Intérieurement, il se sent une inquiétude lors de la rencontre de l'Autre par le biais de la langue étrangère enseignée; parce qu'il ignore cet Autre et ignore ses pratiques et ses valeurs culturelles, qui sont véhiculées par sa langue. L'inquiétude provoque chez lui une vigilance excessive, cette dernière ne lui permet pas de construire un milieu d'égalité et de tolérance avec l'Autre et d'interagir entre eux; mais elle lui pousse de s'enfermer sur sa propre culture et d'être autiste devant toute rencontre pour préserver sa propre identité culturelle et son intégrité. Il se met dans un stade défensif, à ce sujet nous citons la parole de A. Mucchielli qui dit: *«L'identité cherche à préserver son intégrité et sa valeur. Pour ce faire, elle met en œuvre des mécanismes de défense transpersonnelle et des mécanismes de défenses sociales.»*[1]. Au même sujet H. Besse souligne que *«Nombreux sont ceux qui se refusent à se livrer à ce plaisir d'altérité et d'identité, pour des raisons souvent peu conscientes : peur de s'exposer à l'autre dans un langage dont on maîtrise mal le jeu des interactions de pouvoir, crainte de voir s'y dissoudre une certaine image du soi.»*[2]

### *e)la déculturation.*

La crainte et la peur d'entrer en contact, en échange et en communication avec l'Autre sont le résultat et la conséquence directe de se perdre et de perdre son identité. Cette perte d'identité est provoquée par le phénomène de la déculturation qui est définie selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde comme:

---

[1]- Mucchielli. A, *« Identité »*, Ed. PUF, Paris, 1986, p. 112.
[2]- BESSE. H, *« Eduquer la perception interculturelle »*, in *le Français Dans le Monde*, n°188, Hachette/Edicef, Vanves, 1984, p. 47.

*«La perte, l'oubli, l'effacement de sa propre culture, soit parce que ses valeurs sont dominées par une culture dominante qui conduit peu à peu à sa culture singulière, soit parce qu'on finit par perdre ses enracinements culturels sans s'apercevoir de leur cohérence et de leur valeur. La déculturation est le renoncement à une appartenance culturelle qu'on veut faire disparaître (par volonté d'intégration) ou qu'on laisse disparaître par domination.»*[1]

En fin du compte, nous pouvons dire que la déculturation fait partie d'une part de l'ethnocentrisme qui signifie *« l'attitude qui consiste à rejeter tous les modèles culturels qui nous sont étrangers ou tout simplement qui sont différents de ceux auxquels nous nous sommes identifiés depuis notre enfance.»*[2]. D'autre part, de l'individualisme qui signifie une attitude qui déplore et rejette la rencontre, il fonde sur l'existence d'individus isolés ou autosuffisants. Il est un système d'isolement dans les travaux et les efforts de l'homme, ce système s'oppose à l'association, il considère que l'homme le plus fort est l'homme le plus seul. L'individualisme est l'égoïsme.

L'enseignement/apprentissage des langues et des cultures étrangères est un fait indissociable. C'est pourquoi, nous devons prendre en considération tout ce qui observable et matériel d'une part, et tout ce qui est affectif et abstrait d'une autre dans ce processus et au sein de la classe, pour préserver l'intégrité de chaque partenaire d'une part; et pour arriver à une véritable réalisation de l'altérité et de la tolérance d'une autre. Autrement dit, pour affirmer le décloisonnement et l'ouverture sur l'Autre à l'aide de la rencontre avec sa langue et sa culture, dans cette optique nous citons la parole de M. Denis qui affirme que: *« Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie,…. Bref, apprendre une langue étrangère cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture.»*[3]

L'ouverture et le décloisonnement sur l'Autre, signifient son acceptation avec ses différences et ses divergences explicites et implicites qui nous apparaissent dans sa langue et ses comportements. L'éducation interculturelle permet aux apprenants d'acquérir certaines attitudes et de se situer lors le contact avec l'Autre C. Puren et R. Galisson signalent que:

*«Les cultures étrangères ont toujours fait l'objet d'une surveillance (et même d'une malveillance) spéciale de la part de nombreux régimes (surtout autoritaires mais pas seulement!).*

---

[1]- Cuq. J-P, «*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*» © CLE International, S.E.J.E.R. Paris, 2003, p. 67.
[2]- Lapantine. F, *« Les 50 mots clés de l'anthropologie »*, Privat, Paris, 1974, p. 73.
[3]- Denis. M, «*Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue.*», in *Dialogues et cultures*, n" 44, Paris, 2000, p. 62.

*Pourquoi? Parce qu'elles sont dépositaires de ce qui caractérise l'Autre collectif dans son essentialité; parce qu'elles rendent compte de sa spécificité, de son identité profonde. En un mot de sa différence.»*[1]

En résumé, développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants : faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes autres en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations.

[1]- Galisson. R et Puren. C, *« La formation en questions »*, CLE International, Paris, 1999, p. 96.

***Troisième partie:***

# *L'apport de l'enseignement interculturel de la littérature dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. Cas des étudiants de 2ème année LMD-français- de l'université d'EL OUED.*

La description et la mise en évidence de la réalité de l'enseignement/apprentissage du FLE au sein de la classe de langue en Algérie, nécessitent une étude pratique de ce processus en prenant en considération d'une part, le triangle didactique, qui est l'enseignant, l'apprenant et le savoir, et d'une autre, la perspective interculturelle au sein de la classe de langue.

Comme l'intitulé de notre thèse dit, nous allons mettre l'accent, dans le premier chapitre, sur les approches et les objectifs de l'enseignement de la littérature à l'université algérienne, en proposant un questionnaire aux enseignants du département du français à l'université de CHAHID Hama Lakhder d'EL OUED; puis nous allons analyser et commenter leurs réponses, en suivant à la fois une méthode expérimentale, analytique et comparative.

Concernant le deuxième chapitre, nous allons mettre l'accent sur l'apprenant en tant que le pivot de tout processus d'enseignement/apprentissage, nous allons proposer des textes littéraires écrits par des écrivains appartiennent aux milieux socioculturels différents. Des textes des écrivains français (francophones) et des textes des écrivains maghrébins, puis nous allons voir les résultats. Quels sont les textes les plus abordables et les plus compréhensibles pour les apprenants algériens et pourquoi?

***CHAPITRE01:***

# ***L'enseignement de la littérature à l'université algérienne: approches et objectifs.***

Comme toute recherche, dans la nôtre, nous allons faire cette étude pratique pour recueillir des réponses des enseignants universitaires du français, spécialistes dans le domaine de l'enseignement du FLE et de la littérature. Nous essayons de citer leurs réponses, les analyser et les commenter avec toute objectivité.

Pour déterminer les conditions de notre étude pratique, nous avons envoyé, par message électronique, un questionnaire aux enseignants du département du français de l'université d'EL OUED, qui sont 23 enseignants, et nous avons également envoyé le même questionnaire aux enseignants du département du français de l'université de OUARGLA. Mais, pour les enseignants de l'université d'EL OUED, nous avons reçu uniquement 16 réponses, et pour les enseignants de OURGLA, nous avons reçu une seule.

## ***Les réponses des enseignants .***

**Question01:** Peut-on considérer la littérature comme expression d'une réalité culturelle et/ou identitaire ?

Pour cette question, 16 enseignants ont répondu « oui », et un seul uniquement a répondu « non ». Chaque enseignant justifie sa réponse selon sa vision, nous citons les justifications :

Pour les enseignants qui ont dit « oui » :

*1-Toute langue véhicule sa culture. De plus l'écrit reflète la personnalité de l'auteur.*

*2-La littérature fut toujours un moyen d'expression identitaire et culturelle. Le texte littéraire est le lieu de privilège pour qu'un auteur donné à une époque précise sert à exprimer son point de vue culturel et idéologue qui n'est d'autre que celle d'une partie de la population.*

3- *Toute œuvre littéraire possède une identité linguistique visible qui l'oriente culturellement dans la mesure où chaque langue véhicule une culture.*

4- *Parce que tout texte littéraire est chargé d'une dimension culturelle issue de l'appartenance de l'auteur et vue à travers le choix des personnages, des lieux et des évènements.*

*5-La littérature reflète la société de sa production, elle est le produit d'un sujet à la fois individuel et social.*

*6-La littérature est une porte ouverte pour voir et comprendre une société donnée. Elle joue une fonction loupe en mettant en évidence la réalité. Bref, la littérature est le lieu où se dit/se lit une culture et une identité.*

*7-La littérature maghrébine, par exemple, véhicule une réalité culturelle et identitaire.*

*8-Les deux, car la culture et l'identité sont deux éléments indissociables et complémentaire , la culture est le miroir identitaire dans le texte littéraire.*

*9-La littérature est une expression de la pensée humaine. Cette dernière n'est que le reflet du stock et de la répercussion de la réalité socioculturelle. La littérature est le nouveau-né généré dans la matrice sociale.*

*10-La littérature reflète la réalité culturelle et identitaire.*

*11-La littérature est le fruit de toutes les expériences de son auteur, ses lectures et son rapport avec la société dans laquelle il vit ; elle reflète sa vision du monde, ses idées et son identité.*

*12- Parce qu'elle reflète les mœurs, les coutumes et les modes de vie des peuples.*

*13- Parce que le texte littéraire est le reflet des idées de son auteur et de toute l'idéologie d'une société donnée à un moment donné.*

*14- Si le théâtre est l'opinion des peuples, la littérature en est son théâtre d'esprit. Tribune du peuple, cette alchimie du verbe exerce son pouvoir en faisant parler l'éthique et l'identitaire rien que pour surgir les entendements.*

*15- Plutôt identitaire que culturel parce qu'il traduit la pensée de son auteur.*

Pour l'enseignant qui a dit « non » :

- *L'art n'a jamais été la propriété de qui que ce soit mais la création du génie humain.*

## Le commentaire :

Nous remarquons que la plus part des enseignants répondent par « oui », cela veut dire que la littérature est le ressort et l'essence de toute société ; nous pouvons dire, dans cette optique, que la littérature ne se dissocie pas et ne se sépare pas de l'identité et de la culture de son écrivain et de sa société d'appartenance.

**Question02 :** la littérature doit-elle être située au cœur de tout processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères?

Pour cette question, sept enseignants ont répondu « toujours », neuf enseignants ont dit « temps en temps », et un seul enseignant a répondu « jamais ».

Les justifications des enseignants qui ont répondu « toujours » :

*1- La didactique du texte littéraire est une filière trop importante de la didactique des langues. Pour que l'élève puisse correctement apprendre une langue étrangère, il doit passer par le texte littéraire. La langue soutenue ainsi que la provocation de l'imagination sont deux éléments de garantie pour un bon résultat d'enseignement / apprentissage.*

*2- Le texte littéraire est un document authentique excellent dans les classes de langue. Le corpus dit « littéraire » est très motivant et présente de nombreux avantages. La diversité qualitative et thématique des littératures est un facteur qui permet d'adapter le support d'apprentissage au niveau de l'apprenant ou du groupe-classe.*

*3- Elle véhicule la culture de la langue.*

*4- La vraie langue s'acquière généralement de la lecture des textes littéraires.*

*5- Dans chaque étape de son cursus scolaire, l'apprenant doit être en contact avec le texte littéraire. Ce dernier développe ses compétences lexicale et langagière.*

*6- Pour apprendre et lire à plaisir.*

*7- Certainement, toujours. La langue et la culture véhiculées par la littérature ne sont que les deux facettes d'une même médaille. Il n'est plus question de privilégier l'une au détriment de l'autre.*

Les justifications des enseignants qui ont répondu « temps en temps » :

*1- Maitriser une langue ne consiste pas seulement à avoir une connaissance riche des écrivains exprimant dans cette langue, mais aussi, des connaissances encyclopédiques en grammaire, lexique, phonologie, …etc.*

*2- Car la lecture littéraire est une tâche difficile où des problèmes se manifestent à l'apprenant et l'empêchent à maitriser l'articulation entre compréhension et interprétation en langue étrangère.*

*3- Car, la littérature, quoiqu'elle ne résume pas tout le vécu socioculturel, en représente une partie intégrante.*

*4- Dans certains cas d'enseignement /apprentissage on ne peut pas intégrer la littérature voire impossible de l'aborder.*

*5- Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, certains modules exigent l'utilisation du texte littéraire, mais il y'a d'autres tels que : la grammaire, la linguistique, la méthodologie, ils peuvent être enseignés sans avoir besoin de la littérature, donc, en fonction de la nature du module.*

*6- Parce qu'une langue ne s'apprend pas toute seule, elle doit être transmise grâce à des supports, et le texte littéraire est l'un des meilleurs supports pour l'enseignement.*

*7- Les passages écrits portent des signes linguistiques qui aident à mieux perfectionner le niveau d'apprentissage.*

*8- Puisque la littérature conserve la langue et participe à sa continuité.*

La justification de l'enseignant qui a dit « jamais » :

- *La littérature ne facilite pas l'acquisition des compétence linguistiques et communicatives.*

## Le commentaire :

Nous observons que le nombre des enseignants qui disent « toujours » et « temps en temps » est très proche, sept enseignants et neuf, alors qu'un seul enseignant dit « jamais », ce résultat affirme que la littérature est indispensable dans tout processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, y compris le FLE.

**Question03 :** peut-on séparer la dimension culturelle de la dimension linguistique dans l'enseignement de la littérature française (francophone)?

Pour cette question, cinq enseignants ont dit « oui » et douze ont répondu « non ».

Les justifications des enseignants qui disent « oui » :

*1- pour moi "oui" on peut les séparer. Et si le contenu destiné à l'enseignement porte des composantes culturelles françaises il faut adapter ce contenu avec notre culture.*

*2- Oui, on peut les séparer, mais il n'est pas tout à fait nécessaire. Enseigner la langue et sa culture dans certaines approches (comme celles de Christian Puren) semble être une démarche bien adéquate pour l'enseignement des langues.*

*3- Selon l'objectif de cours et le contenu du module, l'enseignant fait le choix des textes, en linguistique par exemple, la dimension culturelle n'est pas obligatoire sauf dans certains cours.*

*4- Si on vise l'enseignement de l'interculturel à travers un texte littéraire, seuls les éléments du contexte entrent en jeu.*

*5- La littérature n'est liée uniquement à l'étude de la langue et la linguistique mais elle peut être exprimée de différentes manières.*

Les justifications des enseignants qui ont répondu « non » :

*1- L'apprentissage d'une langue étrangère ne peut se satisfaire d'une approche uniquement syntaxique et sémantique. Pour atteindre un niveau satisfaisant dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il faut pouvoir parvenir à « penser » dans cette langue. Et ceci ne peut s'acquérir que par l'étude approfondie de la culture de cette langue.*

*2- Car tout texte littéraire enseigné présente une charge culturelle exprimée à travers des mots et des phrases bien enchainés, ce qui nécessite la prise en compte de la dimension linguistique.*

*3- Ils ont tous les deux une relation de complémentarité.*

*4- Car la langue et la culture sont deux facettes d'une seule médaille. Chaque langue véhicule une culture, comme la langue est l'un des éléments de la culture.*

*5- La langue ne peut être enseignée en dehors de sa dimension culturelle.*

*La langue est un phénomène social et par voie de conséquence culturel.*

*6- On peut trouver des traces linguistiques dans le texte littéraire comme les emprunts par exemple.*

*7- Car, qu'est ce que la dimension culturelle s'il ne s'agit pas cette chargé (contenu) socioculturelle attachée au signifiant linguistique et faisant sa substance. Le linguistique est un signifiant de nature vocale déclenchant dans la pensée une représentation culturelle déjà*

*mémorisée, dite signifié ou sens. Donc séparer le culturel, c'est résoudre ce lien et dénaturer la langue.*

*8- Les deux dimensions sont toujours en parallèles et on ne peut pas séparer l'une de l'autre.*

*9- Parce que la langue est intimement liée à la culture à laquelle elle appartient. Les séparer serait amputer une partie importante de la langue en question.*

*10- Or, cela dépend du paradigme théorique adapté lors des séquences d'enseignement et des objectifs visés par chaque séquence. Mais, il reste plus opératoire d'allier les deux dimensions.*

*11- Les signes sémiologiques conduisent sans doute à pencher vers une dimension culturelle car la langue est une identité.*

*12- Sans dimension culturelle, l'enseignement d'une langue, quelconque, serait stérile et sans aucun intérêt. On ne peut jamais séparer une langue de sa réalité culturelle vu que l'une fait partie de l'autre. La langue est le support de la culture et la culture est l'essence de la langue.*

## Le commentaire :

Nous observons que la majorité des enseignants ont répondu « non », ce qui signifie qu'il est nécessaire et indispensable d'associer et de lier les deux dimensions linguistique et culturelle dans l'enseignement de la littérature française et/ou francophone lors du processus de l'enseignement/apprentissage du FLE.

**Question04 :** lors de l'enseignement de la littérature francophone, prenez-vous en considération sa dimension culturelle?

Pour cette question, quinze enseignants ont répondu « oui » et deux uniquement ont dit « non ».

Les justifications des enseignants qui ont dit « oui » :

*1- bien sûr pour apprécier ce qui est positif et critiquer tout ce qui est négatif.*

*2- Parce que la langue ne peut pas être séparée de la culture.*

*3- les traits spécifiques d'une culture/civilisation étrangère sont véhiculés dans la production littéraire dans cette langue. Pour s'approprier cette langue, il est indispensable de comprendre ses rouages.*

*4- certainement, car on se trouve dans certains cas devant des mots, expressions ou même des choses représentant la culture française. Cela nécessite un arrêt pour discuter ce point et transmettre par conséquent un message culturel.*

*5- Je le trouve attrayant et bénéfique.*

*6- parce qu'on est partie du sphère de la francophonie. Donc, ce champ d'interaction exige la connaissance des cultures pour mener à bien les relations et les échanges entre les pays francophones.*

*7- Acquérir une nouvelle langue, c'est acquérir et connaitre une nouvelle culture.*

*8- car les textes littéraires sont porteurs de cultures.*

*9- Dans certains cas l'enseignement de la littérature francophone ne serait pas convenable avec nos traditions et nos cultures.*

*10- Sûrement la littérature véhicule la culture à laquelle elle appartient, la charge culturelle constitue une partie primordiale de la littérature, cette dernière est son fruit.*

*11- Si on vise l'enseignement de l'interculturel à travers un texte littéraire, seuls les éléments du contexte entrent en jeu.*

*12- Afin d'expliquer certaines différences entre la langue maternelle des apprenants et la langue étrangère.*

*13- la culture de l'homme n'est jamais liée obligatoirement à l'identité.*

*14- à vrai dire, je considère le texte littéraire comme un trésor linguistique dont il faut s'en réserver. De par son caractère polysémique, il permet à l'apprenant de s'identifier au mieux par rapport à l'Autre.*

Les justifications des enseignants qui ont dit « non » :

*1- parce que si on prend en considération cette dimension, on finirait par rejeter une bonne part de la littérature ; du moment que la littérature n'est pas séparable du contenu culturel.*

*D'ailleurs, quel intérêt si on enseigne une langue en rejetant la bonne part de sa culture véhiculée.*

*2- une littérature militante pour la liberté. Etant donne que le message est efficace ; on doit être plus expressif en employant la langue française.*

## Le commentaire :

Nous remarquons que presque la totalité des enseignants ont dit « oui », cela veut dire que, la dimension culturelle de la littérature francophone et de la langue française est un constituant primordial et important dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE, et nous ne pouvons pas ignorer et marginaliser cette dimension.

**Question05 :** la perspective interculturelle est-elle nécessaire dans l'enseignement de la littérature francophone?

Pour cette question, quinze enseignants ont dit « oui », et deux ont répondu « non ».

Les justifications des enseignants qui ont dit « oui » :

*1- Elle permet de mettre en lumière les rapports entre les textes littéraires francophones et les cultures.*

*2- La simple observation de la culture de l'autre ne suffit pas pour la comprendre ou l'intégrer. Une conception de l'enseignement de la culture basée sur l'acquisition de connaissances sur la culture de l'autre permet la découverte par l'apprenant lui-même de sa propre subjectivité, de sa propre identité.*

*3- Bien sûr, l'interculturel c'est cette ouverture sur l'Autre, et la littérature ne connait pas des frontières ; elle est libre, imaginaire et voyageuse. Ainsi, enseigner la littérature c'est aborder le texte entre autres d'un point de vue culturel.*

*4- Elle enrichit la culture de l'apprenant et éveille en lui la curiosité de la découverte.*

*5- Enseigner la littérature selon une perspective ou approche interculturelle veut dire inculquer aux apprenants le sens de diversité, le sens de l'altérité, le sens de tolérance.*

*6- on est impliqué dans la situation d'une communication interactive.*

*7- Car, l'interculturel représente la partie commune entre les cultures ; donc l'enseigner, c'est présenter la partie de langue qui suscite moins de sensibilité entre les peuples. Ce serait aussi une tentative de rapprocher les cultures, et en conséquent les peuples, en opposant les éléments communs entre leurs langues.*

*8- L'interculturel est le mariage de plusieurs cultures et quant il s'agit de parler de l'enseignement de la littérature francophone, il devient nécessaire d'aborder la perspective interculturelle.*

*9- La littérature francophone, écrite par des auteurs français, véhicule une culture française, mais elle peut être écrite par d'autres auteurs étrangers, qui vont exprimer leur identité et leur culture qui sont différentes. En plus, même les auteurs français peuvent être influencés par d'autres cultures, dont, le dialogue des cultures est obligatoire dans toute littérature.*

*10- Parce qu'elle ouvre les yeux des apprenants aux autres cultures et aux autres sociétés différentes de celle à laquelle font parties.*

*11- Parce que la langue est inséparable de sa culture.*

*12- On ne peut éviter le refus de l'autre qu'à travers l'interculturalité gage de toute cohabitation harmonieuse dans le prisme social varié.*

*13- A l'heure de la mondialisation, le partage et l'échange ne sont plus à discuter. Il reste seulement nécessaire de se méfier du « choc culturel » en veillant à bien structurer nos interventions pédagogiques plaidant pour cette perspective.*

Les justifications des enseignants qui ont répondu « non » :

*1- Tant qu'on peut la séparer elle n'est nécessaire mais elle reste complémentaire.*

*2- il est nécessaire d avoir une réciprocité d'échange , on prend et on donne en même temps.*

## Le commentaire :

La plupart des enseignants ont répondu « oui », ce qui signifie que la perspective interculturelle est nécessaire et obligatoire dans tout processus d'enseignement/apprentissage du FLE à travers l'enseignement de sa littérature francophone.

**Question06 :** Prenez-vous en compte la spécificité de la situation de l'enseignement de la littérature francophone à vos apprenants non-natifs?

Pour cette question, onze enseignant ont dit « oui », deux ont répondu « non » et quatre ont hésité à répondre d'une raison ou d'une autre.

Les justifications des enseignants qui ont répondu « oui » :

*1- Pour que les apprenants puissent mieux assimiler la situation d'apprentissage. Il existe une relation de réciprocité entre le social et le littéraire.*

*2- Le développement des compétences linguistiques aussi bien à l'oral qu'à l'écrit passe par l'analyse, la compréhension, la production de sens spécifiques à la littérature francophone.*

*3- Non-natifs signifie qu'on ne partage pas la même appartenance culturelle et religieuse, chose sue laquelle, on doit attirer l'attention de l'apprenant pour qu'il soit conscient de la situation.*

*4- Pour éviter les sujets tabous.*

*5- La littérature francophone véhicule des traits culturels différents de ceux véhiculés par la littérature française.*

*6- Chaque langue possède sa propre façon de représenter le monde.*

*7- Car, le non natif est tellement sensible aux aspects de différence culturelle. La comparaison s'impose aux non natifs. De même qu'il est utile que l'apprenant connaisse ce qu'il lui appartient, de ce qu'il ne lui appartient pas, de ce qui est commun entre lui et les autres sociétés( par exemple la société française).*

*8- C'est une littérature qui n'est pas la leur.*

*9- Certainement, un apprenant non-natif fait sa première rencontre avec la littérature francophone, donc, on se trouve obligé de l'initier et le préparer en lui expliquer la genèse de cette littérature et en quoi elle différencie de la notre tout en théorisant le cadre interculturel .*

*10- Toute tâche d'enseignement doit être adoptée aux profils des apprenants. Les apprenants non-natifs, quant à eux, méritent plus d'attention, car ils peuvent faciliter à l'enseignant la tâche pour introduire des notions interculturelles.*

Les justifications des enseignants qui ont dit « non » :

*1- Tant que cette littérature est restée à l'écart des tensions contradictoires d'origines, de religion, d'identité ou d'appartenance, nous ne voyons pas l'utilité de prise de position ou de préjugés.*

## Le commentaire :

Nous observons que la majorité des enseignants, qui ont répondu, disent « oui », cela veut dire que nous devons prendre en considération la spécificité de l'enseignement de littérature francophone et/ou française à nos apprenants non-natifs qui ont une appartenance socioculturelle différente, une vision du monde différente, des coutumes différents et des représentations et des images différentes que ceux de la littérature et de la langue qu'ils apprennent.

**Question07 :** Quelle littérature vous enseignez à vos apprenants? La littérature d'origine française et occidentale ou la littérature maghrébine ?

Pour cette question, douze enseignants ont répondu « les deux littératures », quatre ont dit « la littérature française et occidentale » et un seul enseignant a dit « la littérature maghrébine ».

Les justifications des enseignants qui ont dit « les deux » :

*1- On enseigne tout mais on préfère souvent la notre.*

*2- La littérature française et occidentale pour mieux connaitre le milieu dans lequel est né le texte littéraire français. Et la littérature maghrébine pour bien être en contact avec des écrivains maghrébins qui ont excellé dans cette langue. Le texte littéraire devient un élément de motivation.*

*3- Chacune des deux littératures présente des contenus enseignables riches en contextes et situations de communication dans la langue cible même si la littérature maghrébine d'expression française se présente comme le modèle le plus illustratif confirmant le rapport entre littérature, culture et identité.*

*4- Le choix du support littéraire s'effectue en fonction des objectifs du module fixés dès le départ.*

*5- Mon choix est toujours dicté par l'objectif que je vise.*

*6- Pour saisir la dimension culturelle des deux mondes.*

*7- La littérature maghrébine est la notre et la seule qui reflète notre réalité.*

*8- Les deux, je commence par la littérature maghrébine car, elle est plus compréhensible grâce au rapprochement de sa culture et on enseigne la littérature occidentale pour profiter des variations culturelles et sociales.*

*9- Les deux. L'apprenant doit connaitre toutes les civilisations et les cultures.*

*10- Les deux sont intéressantes, dans la mesure où l'on peut montrer aux apprenants qu'auteurs français et maghrébins utilisent la même langue mais pas le même ancrage culturel.*

*11- La question ne doit pas être catégorique.*

*12- Je varie les supports pour que mon approche soit plus holistique. Mais, les textes panthéon de la littérature restent les plus privilégiés.*

Les justifications des enseignants qui ont répondu « la littérature française et occidentale » :

*1- S'inscrivant dans une perspective interculturelle, je dois choisir la littérature française, car, c'est elle qui représente une référence de la culture des natifs.*

*2- littérature d'origine et la plus riche.*

*3- Car, il s'agit de la littérature qui représente le plus fidèlement possible la langue d'origine. Où se trouve la langue si ce n'est pas dans les bouches des français natifs !?!*

La justification de l'enseignant qui a dit « la littérature maghrébine » :

*- Parce que la littérature maghrébine porte beaucoup de nos coutumes et façons de dire les choses.*

## Le commentaire :

Nous observons que la plupart des enseignants ont dit les deux littératures, cela signifie que lors de l'enseignement/apprentissage du FLE, nous varions nos supports entre les différentes littératures pour que nos apprenants puissent connaître et découvrir la différence socioculturelle, et s'enrichir linguistiquement.

**Question08 :** comptez-vous sur l'enseignement de la littérature francophone pour développer une compétence linguistique et communicative chez vos apprenants du FLE?

Pour cette question, quinze enseignants ont répondu « oui », un enseignant a dit « non » et un autre a répondu « pas forcément ».

Les justifications des enseignants qui ont dit « oui » :

*1- Oui, car le texte littéraire représente un support multiple, varié et riche.*

*2- La littérature constitue un terroir de diverses situations de la vie courante dont, le but primordial est la compréhension mutuelle des interlocuteurs, la transmission des idées et l'élargissement de l'horizon de leurs connaissances.*

*3- La didactisation du texte littéraire développe les deux compétences parce qu'il est riche en matière de pratiques langagières.*

*4- La construction de telle compétence (linguistique) ne représente aucun problème pour moi, l'essentiel c'est la bonne exploitation du texte authentique (support).*

*5- Comme support didactique avec des textes exploitables.*

*6- Parce que cette littérature représente les plus le maximum possibles des situations de communications authentiques.*

*7- Le développement d'une compétence linguistique et communicative chez nos apprenants ne nécessite pas forcément l'enseignement de la littérature.*

*8- Etant écrite par un natif, la littérature va offrir plusieurs exemples et situations qui aident les apprenants à apprendre des compétences linguistiques et communicatives.*

*9- Comme tout autre support, le texte littéraire, avec ses éléments constitutifs, peut développer la compétence linguistique de l'apprenant.*

*10- Parce que la littérature apporte la langue d'une manière authentique, ce qui peut développer une compétence linguistique.*

*11- Toute littérature donnant le plaisir à lire nous apprend la langue.*

*12-La littérature permet une certaine authentification et contextualisation des tâches. Reste à l'enseignant d'opérer le bon choix des extraits pour favoriser l'acquisition de ces savoirs et savoir-faire.*

*13- La littérature est le fruit de telle société, alors avoir de la littérature est sûrement avoir d'une telle compétence.*

La justification de l'enseignant qui a répondu « non » :

- *Je préfère suivre des méthodes conçues pour cela même si elles ne comprennent pas de la littérature.(pour moi la littérature n'est pas essentielle dans l'enseignement des langues).*

La justification de l'enseignant qui a dit « pas forcément » :

- *Parce que le développement d'une compétence linguistique nécessite un bon choix du support peu important s'il est littéraire ou non, s'il appartient à un littérature francophone ou non.*

## Le commentaire :

Nous observons que la majorité des enseignants répondent par « oui », cela signifie que la littérature est indispensable dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE, et pour développer une compétence linguistique chez nos apprenants, surtout ceux qui se spécialisent en cette langue étrangère.

**Question09 :** la compétence linguistique et communicative est-elle suffisante pour former des apprenants des citoyens responsables en Algérie?

Pour cette question, trois enseignants ont dit « oui », treize ont répondu « non » et un seul n'a pas répondu.

Les justifications des enseignants qui ont répondu « oui » :

*1- Pouvoir communiquer avec une langue étrangère est une finalité.*

*2- Par ces deux compétences, l'apprenant peut s'engager dans une situation de communication observable.*

*3- Il suffit d'être capable de communiquer et traduit le monde en*

*traduisant nos mots en français.*

Les justifications des enseignants qui ont dit « non » :

*1-La responsabilité dépasse la compétence linguistique et communicationnelle.*

*2- En plus de la compétence culturelle, de nombreux éléments interviennent quant à ce sujet.*

*3- En plus de ces compétences, l'apprenant a besoin d'autres compétences aussi bien disciplinaires qu'interdisciplinaires.*

*4- On a aussi besoin d'un savoir encyclopédique et d'une conscience identitaire.*

*5- La dimension universelle est aussi demandée, nous partageons la planète terre avec les autres avant d'être des citoyens algériens.*

*6- De telles compétences ne sont pas suffisantes pour former un citoyen, il faut enseigner aussi la compétence interculturelle.*

*7- Il n'est pas raisonnable de cerner la notion de responsabilité, de citoyenneté et d'algérienité dans la notion de compétence linguistique ou communicationnelle. La responsabilité et la citoyenneté, ce sont d'autres choses. Une compétence linguistique ou communicationnelle serait réduite peut-être en savoir parler ou savoir communiquer, il s'agit d'une conduite linguistico-communicationnelle. Alors que la responsabilité et la citoyenneté dépassent la conduite communicative et linguistique pour tendre vers la conduite actionnelle et y inclure: le savoir faire, le savoir être, le savoir vivre, la compétence culturelle, l'esprit civique, le sentiment et l'appartenance identitaires, etc.*

*8- Pour qu'ils soient des bons citoyens , les apprenants ont besoin aussi d'un modèle à suivre, des parents responsables qui les apprennent comment profiter ces compétences.*

*9- On doit prendre en considération aussi l'aspect culturel.*

*10- La langue et la communication n'ont jamais formé des citoyens responsables nulle part dans le monde. Il faut un processus plus vaste pour atteindre un tel objectif.*

*11- La littérature est art qui peut relever de la fiction du réalisme ou même de l'absurde mais, la citoyenneté est un engagement où le sens de la responsabilité envers soi et les autres s'acquiert tout au long de formation.*

*12-La responsabilisation des apprenants nécessite plus que les compétences linguistiques et communicatives, des compétences dites stratégiques et sociolinguistiques sont également à préconiser.*

*13- Franchement, je n'ai pas vraiment compris votre question, mais j'ai répondu par non, car il ne suffit pas d'avoir une compétence linguistique et communicative pour être un citoyen responsable.*

## Le commentaire :

Nous remarquons que la plupart des enseignants ont dit « non », ce qui signifie que l'acquisition d'une compétence linguistique n'est pas suffisante pour former des citoyens responsables dans la société, mais avec cette compétence linguistique et communicative, les apprenants doivent se socialiser et acquérir également une compétence socioculturelle, voire interculturelle.

**Question10 :** vos apprenants sont-ils conscients de la dimension culturelle véhiculée par le FLE?

Pour cette question, neuf enseignants ont dit « oui », sept ont répondu « non » et un seul enseignant n'a pas répondu.

Les justifications des enseignants qui ont répondu « oui » :

*1- Ils sont adultes .et nous les guidons.*

*2- Ils sont souvent sensibilisés.*

*3- Cela dépend du niveau de maitrise de chacun.*

*4- La dimension culturelle n'est perceptible qu'à travers une vue comparative entre les cultures en opposant l'une à l'autre. Ainsi, le non-natif, même durant l'étape d'apprentissage, sent bel et bien la diférence;il est plus sensible à cette différence; il connait ce qui lui apparttient de ce qui ne l'est pas. Car, la comparaison s'impose une fois la culture de l'autre se présente.*

*5- Ils sont curieux pour découvrir les différences existantes entre les cultures. La culture de l'autre les intéresse surtout la charge sémantique des nouveaux mots.*

*6- Après l'explication de l'enseignant.*

*7- Mais pas automatiquement. Toujours est-il, il faudrait les orienter vers l'exploitation des arcanes d'un texte pour qu'ils puissent rendre compte de cette dimension culturelle.*

Les justifications des enseignants qui ont dit « non » :

*1- C'est par manque de formation.*

*2- Elle est d'une manière générale sous-jacente.*

*3- Ils ne sont pas bien formés de cette dimension.*

*4- Parce que la plupart d'entre eux n'apprennent pas le français par envie. C'est juste pour les besoins du marché du travail.*

*5- Les éventuelles dérives existent toujours dans les écrits littéraires mais, c'est à l'enseignant de les redresser tant qu'il est le guide dans l'opération formative et éducative.*

*6- Ils veulent juste avoir un poste de travail dans l'enseignement , la plupart ne sont pas concernés.*

## Le commentaire :

Nous observons que le nombre des enseignants, qui ont dit « oui » et « non », est très proche, cela veut dire que la conscience des apprenants de la dimension culturelle véhiculée par le FLE est une tâche bipolaire et mutuelle, celle de l'enseignant et de l'apprenant, elle est ambigüe.

**Question11 :** avez-vous sensibilisé vos apprenants à la dimension culturelle de la littérature française et/ou francophone enseignée?

Pour cette question douze enseignants ont dit « oui », quatre ont répondu « non » et un seul enseignant n'a pas répondu.

Les justifications des enseignants qui ont dit « oui » :

*1- Oui pour les orienter et leur proposer de bonne attitudes envers cette composante.*

*2- L'importance de l'approche culturelle dans l'enseignement des langues étrangères.*

*3- Un homme averti en vaut deux.*

*4- Les deux faits sont inséparables (le fait linguistique et le fait culturel).*

*5- Cela vient automatiquement.*

*6- Quoique l'apprenant non natif soit sensible à la dimension culturelle véhiculée par le texte littéraire, un rappel de la part de l'enseignant me semble nécessaire. Car, dans l'air de la mondialisation et l'interférence culturelle, il importe que l'apprenant s'ouvre sur la culture de l'autre en gardant sa propre culture, en traçant des limites entre la sienne et celle de l'autre ; et ce, bien entendu pour maintenir sa propre identité en tant que personnalité collective.*

*7- Motiver les apprenants à l'importance culturelle de la langue enseignée peut améliorer leurs compétences d'apprentissage.*

*8- Pour qu'ils fassent attention de ne pas accepter n'importe quel concept qui peut véhiculer des convictions étrangères et inacceptables. Pour qu'ils fassent des lectures correctes.*

*9- Il incombe au professeur d'effectuer le bon choix du texte, un texte qui ne franchit pas les tabous et ne porte pas atteinte à dignité humaine.*

*10- La sensibilisation et plus que pertinente à un stade avancé dans l'apprentissage du FLE.*

*11- Pour leur inculquer d'autres valeurs différentes des leurs.*

Les justifications des enseignants qui ont répondu « non » :

*1- Il est inutile de le faire, c'est une chose qui se fait automatiquement.*

*2- J'ai jamais enseigné des modules littéraires.*

*3- La nature des modules enseignés ne permet pas de discuter ce point.*

*4- Parce que je considère la littérature française ou francophone comme un héritage.*

## Le commentaire :

Nous remarquons que la plupart des enseignants ont dit qu'il est nécessaire de sensibiliser les apprenants à la dimension culturelle de la littérature française enseignée, ce qui signifie que littérature, langue et culture sont des unités ou des composantes inséparables dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE.

**Question12 :** pensez-vous que le développement d'une compétence interculturelle est nécessaire pour les apprenants du FLE en Algérie?

Pour cette question, quatorze enseignants ont dit « oui », deux ont répondu « non » et un seul n'a pas répondu.

Les justifications des enseignants qui ont dit « oui » :

*1- Cela leur permet de mieux vivre leur apprentissage en connaissant les différentes cultures.*

*2- L'objectif général de l'enseignement de l'interculturel est de préparer les apprenants à faire face à des situations de communication interculturelle. Cela implique des connaissances, des savoir-faire, ainsi que des facteurs affectifs et des attitudes.*

*3- C'est la mondialisation et l'ouverture sur l'Autre qui l'imposent.*

*4- Ça permet à nos apprenants de s'ouvrir sur les autres cultures et d'avoir une idée sur le patrimoine culturel universel.*

*5- Une compétence interculturelle est nécessaire pour préparer nos apprenants à des contacts avec des étrangers (un séjour, un contrat du travail, un voyage touristique,… etc.)*

*6- Cela aide à mieux maitriser une langue étrangère.*

*7- Dans notre contexte algérien, la compétence interculturelle s'impose pour développer l'esprit civique, pour former un citoyen doté d'une compétence, de savoir vire et savoir être. Car, l'algérien n'est pas à l'abri des vagues de la mondialisation et de la conquérante culturelle qui envahissent le monde.*

*8- Parce que le processus d'enseignement/apprentissage du FLE nécessite aujourd'hui le développement de la compétence interculturelle.*

*9- La compétence interculturelle est nécessaire pour développer chez l'apprenant l'esprit curieux (dans le sens positif), éveiller chez lui l'envie de découvrir l'Autre et de l'accepter tout en gardant son propre identité.*

*10- Parce qu'on ne peut pas développer une compétence linguistique sans développer une compétence interculturelle.*

*11- Pour tout apprenant et non pas spécifiquement en Algérie.*

*12- D'aucun ne peut nier l'importance de la question en Algérie. L'ouverture sur l'Autre renforce le sentiment d'appartenance et l'estime de « soi ».*

Les justifications des enseignants qui ont dit « non » :

*1- C'est pour les avancés seulement.*

*2- Je crois qu'il est difficile de parler d'une compétence mais d'une pensée interculturelle car, ça n'est au niveau de l'input qu'on parle d'interculturel mais, au niveau de l'output.*

## Le commentaire :

Nous remarquons que la majorité des enseignants affirment la nécessité de développer une compétence interculturelle pour nos apprenants du FLE, cela signifie que l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie doit se faire dans une perspective interculturelle, qui permet aux apprenants de découvrir l'Autre, de consolider le sentiment d'appartenance et de confier à leur propre culture.

**Question13 :** peut-on dire que l'enseignement de la littérature francophone est le meilleur moyen pour développer la compétence interculturelle chez vos apprenants?

Pour cette question, neuf enseignants ont dit « oui » et huit ont répondu « non ».

Les justifications des enseignants qui ont répondu « oui » :

*1- Le texte littéraire est par excellence celui de la rencontre culturelle.*

*2- Un texte littéraire est document culturel. Aussi, la lecture d'un texte littéraire peut-elle fournir des contenus aux lecteurs selon leurs expériences en leur culture. On pourrait y aborder certains faits de société qui peuvent servir de comparaison dans les deux cultures, celle de l'apprenant et celle du pays étranger.*

*3- La littérature est très riche.*

*4- Apprendre une langue c'est découvrir une nouvelle culture. Donc, la littérature est le seul moyen qui nous permet de développer la compétence interculturelle.*

*5- Pourtant, il existe d'autres moyens plus performants pour mieux viser la compétence interculturelle, entre autres, pour support essentiellement numérique et artistique.*

*6- La littérature comme un message peut comporter des traits culturels.*

*7- Le meilleur moyen pour développer la compétence interculturelle est les textes littéraires authentiques, autrement dit, les textes des écrivains français (natifs).*

Les justifications des enseignants qui ont répondu « non » :

*1- Non bien sûr puisque l'interculturel dépasse la culture francophone . il est plus vaste et plus riche.*

*2- Il y a d'autres moyens comme les journaux par exemple, ou les émissions télévisées.*

*3- Non, un moyen parmi tant d'autres.*

*4- Car, nous pensons que la littérature francophone n'est qu'un moyen parmi d'autres. Elle a ses limites et ses spécificités. On ne peut pas réduire la culture de l'humanité dans la littérature francophone. On ne peut jamais nier le rôle de littérature par exemple, anglaise, arabe, ou chinoise à l'enrichissement de la culture commune du monde. L'interculturelle, c'est maitrise de ce qui représente la culture humaine de le sens large. Donc, on peut l'atteindre soit à travers la littérature francophone ou d'autres littératures.*

*5- Il y'a d'autres moyens qui sont efficaces : le voyage, les vidéos, vidée conférence en présence de l'apprenant pendant laquelle, on discute des sujets différents.*

*6- Même la littérature française peut développer la compétence interculturelle.*

*7- C'est un moyen oui, mais pas le meilleur. Il existe d'autres outils qui peuvent également développer des compétences interculturelles.*

*8- Je crois qu'il est difficile de parler d'une compétence mais d'une pensée interculturelle car, ça n'est au niveau de l'input qu'on parle d'interculturel mais, au niveau de l'output.*

## Le commentaire :

Pour cette question, le nombre des réponses est presque égal, ce qui signifie que l'enseignement de la littérature est à la fois le meilleur moyen et un moyen important parmi d'autres dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE, et surtout pour développer une compétence interculturelle chez les apprenants.

**Question14 :** estimez-vous que l'enseignement interculturel de la littérature francophone a une influence positive sur le processus de l'enseignement du FLE à l'université algérienne?

Pour cette question, seize enseignants ont répondu « oui » et un seul enseignant a préféré de ne pas répondre.

Les justifications des enseignants qui ont dit « oui » :

*1-Oui s'il est bien orienté cet enseignement pour apprendre aux apprenants à bien se méfier de certaines composantes étrangères à notre culture.*

*2- Le texte littéraire dans une démarche interculturelle permet de mieux assimiler les particularités d'une langue étrangère.*

*3- Mais à condition que le texte littéraire constitue le support didactique dans les différentes matières enseignées (oral, écrit, grammaire,…)*

*4- Il éveille chez eux surtout l'amour de la langue.*

*5- Car, la littérature francophone véhicule quand même, une autre vision du monde, d'autres idées et d'autres expériences.*

*6- La littérature présente la forme la plus évoluée de la langue.*

*7- Certainement si cela se prend rigoureusement.*

*8- Car, apprendre une culture développe un certain savoir et savoir faire et donne à l'esprit une certaine ouverture de pensée ; ce qui lui permet de se développer et à développer des compétences diverses, y compris, une compétence pédagogique d'enseigner, d'apprendre, de vivre et d'être.*

*9- Parce que l'aspect interculturel peut influencer plutôt inciter même l'apprenant à modifier sa compétence de l'apprentissage du FLE.*

*10- Cela donne des nouvelles perspectives aux chercheurs pour explorer d'autres dimensions dans les ouvrages, donc des nouvelles cultures.*

*11- Parce qu'il offre une ouverture à l'autre qui peut vivre avec lui en tolérance.*

*12- Puisqu'il permet aux apprenants à mieux accepter cette langue et donc à mieux l'apprendre.*

*13- Tant qu'il s'agira de la diversité des ressources tout simplement, la chose pourrait avoir conséquences positives sur la formation et la pensée citoyenne en tant que finalité du système éducatif.*

*14- S'il entre dans le cadre d'une démarche bien étudiée, toute tentative d'improvisation est à désigner à ce niveau. L'enseignement interculturel doit être plutôt formalisé et modélisé en fonction du contexte.*

*15- Avoir une source inoubliable et qu'on ne peut pas le nier peut aider à connaitre la culture de l'autre.*

## Le commentaire :

Tous les enseignants qui ont répondu, ils ont affirmé l'influence positive de l'enseignement interculturel de la littérature francophone sur le processus de l'enseignement du FLE à l'université algérienne, ce qui signifie que la littérature et la perspective interculturelle sont deux pôles et deux composantes incontournables dans l'enseignement du FLE en Algérie.

**Question15 :** pensez-vous que l'enseignement de la littérature à l'université algérienne via le système LMD pour les étudiants de la licence en français, a des répercussions satisfaisantes?

Pour cette question, cinq enseignants ont répondu « oui », neuf on dit « non » et trois ont préféré de ne pas répondre.

Les justifications des enseignants qui ont dit « oui » :

*1- Il peut avoir un effet positif car la littérature est le récipient de la langue. Mais il faut avouer que l'étudiant a besoin de matières linguistiques plus que littéraires à cause de ces lacunes en langue française et l'enseignement de la littérature seulement ne pourra pas les couvrir .*

*2- Ça les aide davantage à conquérir la langue française et de se cultiver.*

*3- Quoi de mieux que de maitriser la langue de Molière.*

*4- Pas seulement via le système LMD, c'était le cas aussi même avec le système classique.*

*5- C'est un sujet de débat entre tous les constituants de la communauté universitaire en Algérie.*

Les justifications des enseignants qui ont répondu « non » :

*1- Il faut qu'il y ait beaucoup plus de volume horaire ainsi que des modules consacrés à l'enseignement de la littérature à l'université algérienne.*

*2- Car elle se limite à une matière (étude de textes littéraires).*

*3- En raison de deux facteurs :*

*Le manque de formation des enseignants.*

*Le choix du contenu à enseigner.*

*4- Car, la littérature ne jouit pas de l'importance dans ce système. Et ce pour des contraintes diverses dont par exemple le volume horaire consacré au texte littéraire, à la lecture et à l investigation. Qu'attend-on d'un apprenant qui ne lit même pas un roman pendant trois ans !?*

*5- Je ne pense pas. Parce que l'enseignement de la littérature à l'université est étroitement lié plutôt enfermé à la nature de modules enseignés.*

*6- La durée du cursus ne suffit pas pour baliser toutes les notions importantes en littérature et le volume horaire de module entrave d'achever les activités d'application pour les séances TD.*

*7- Pas du tout ; et les raisons sont très connues !???*

*8- LMD sert à chercher à restreindre les choses, ce qui permet à ignorer que certains modules de nature littéraire prête à être éliminée.*

*9- L'un des défauts du système LMD est justement la surcharge des programmes d'enseignement. Y a tellement de modules dans un semestre que l'étudiant ne trouve plus le temps d'apprécier ce que lui offre l'enseignant et spécifiquement celui des modules littéraires, qui demandent plus de temps, plus de réflexion et surtout beaucoup plus d'intérêt.*

## Le commentaire :

La plupart des enseignants, qui ont répondu, affirment que l'enseignement de la littérature française (francophone), sous le système LMD, n'a pas d'intérêt et n'a pas des résultats satisfaisants, car ce système limite l'enseignement de la littérature et restreint le volume horaire du tout le cursus.

Après le recensement des réponses des enseignants concernant notre questionnaire, nous pouvons dire et affirmer que l'enseignement de la littérature est indispensable dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. Le texte littéraire est un support authentique portant et reflétant la culture de son écrivain et de sa société d'appartenance, il est bel et bien le moyen le plus adéquat pour l'enseignement des langues étrangères et y compris le FLE.

L'enseignement de la littérature en classe des langues nécessite la prise en compte de sa dimension culturelle, parce que tous les partenaires du processus de l'enseignement/apprentissage représentent et portent des aspects et pratiques culturels propres, y compris le texte littéraire ; ce dernier est considéré comme l'image de son écrivain et de sa société d'issu, il exprime la réalité socioculturelle, spatio-temporelle et identitaire avec toute sincérité et transparence.

A vrai dire, le texte littéraire joue un rôle primordial dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE grâce à sa charge sémantique, ses mots et termes polysémiques, son style rhétorique et esthétique, et ses origines socioculturelles multiples. La majorité des enseignants, qui ont répondu à ce questionnaire, ont affirmé que la littérature est le moyen le plus propice pour développer une compétence linguistique et communicative chez nos apprenants non-natifs à l'université ; et c'est l'objectif premier de tout processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Le texte littéraire, comme il est le représentant et le porteur d'une réalité socioculturelle et identitaire, il doit être enseigné dans une perspective interculturelle, qui permet aux apprenants d'accéder à tous ses aspects, d'accepter la différence culturelle, d'éviter de prendre et de fixer des préjugés et des représentations négatives vis-à-vis le texte littéraire, son écrivain, sa société et sa langue. Donc, il est nécessaire de développer, chez l'apprenant du FLE, avec la compétence linguistique, une compétence interculturelle qui fonde sur la tolérance, la connivence, l'acceptation de l'Autre et la confiance en soi. La compétence interculturelle est développée chez l'apprenant du FLE à la fois par l'enseignement et pour l'enseignement de la littérature, que ce soit française, francophone ou maghrébine.

Pour atteindre les objectifs de l'enseignement du FLE en Algérie, il faut accorder un volume horaire plus long pour l'enseignement de la littérature dans tous les cycles, et surtout à l'université pour les étudiants de la licence en français, et multiplier d'un côté les modules

littéraires, et d’un autre les origines d’appartenance des textes littéraires, pour que l’apprenant puisse voir et connaitre plus des cultures, plus des styles, plus des créations et plus de la langue française.

***CHAPITRE02 :***

## ***Quelle littérature à enseigner à l'université algérienne.***

Dans ce chapitre, nous allons proposer aux étudiants (apprenants) de deuxième année français de l'université de Chahid Hama Lakhdar d'EL OUED , des textes de différentes appartenances, françaises, francophones et maghrébines, dans l'objectif de les étudier, les comparer et de voir quels sont les textes les plus abordables et les plus compréhensibles. Nous avons choisi le meilleur groupe parmi les cinq qui forme la promotion de deuxième année de la saison 2017/2018, il contient 40 étudiants.

A partir de cette démarche, nous essayons d'affirmer ou infirmer certaines hypothèses telles que : l'appartenance du texte littéraire n'influencerait pas sa compréhension et sa saisie sémantiques et linguistiques. Les faits et les pratiques culturels qui figurent dans les textes littéraires seraient considérés comme des obstacles de compréhension pour les apprenants. Les différents styles des différents écrivains seraient considérés comme un avantage pour l'enseignement du FLE…..etc.

Dans ce chapitre, la nature de l'étude menée nous oblige de suivre deux méthodes, l'une analytique pour l'étude des textes par les apprenants, et l'autre comparative pour comparer les textes qui sont étudiés en paire.

## ***Des textes maghrébins.***

## ***Texte01:***

Lorsqu'il leur eut désigné les places et demandé du café, Ramdane et Slimane comprirent qu'ils étaient les bienvenus. Cela leur rendit confiance. Si-Mahfoud pouvait en imposer : il était très grand, tout de blanc vêtu et adossé dans une attitude **austère** à un large coussin bourré de laine. Son **capuchon** légèrement relevé sur le **turban** laissait voir un visage brun, régulier, impressionnant avec sa barbe grise, ses yeux noirs au regard profond et sévère. Il avait croisé ses jambes sous sa gandoura et il tenait sur son genou un **chapelet** aux grains brillants. Il eût suffi qu'il mît un peu plus de dureté dans son regard immobile, qu'il fit un geste d'humeur de son bras démesuré pour que l'on se sentît perdu, condamnable et prêt à implorer son pardon. Lorsqu'au contraire il vous recevait bien, il vous communiquait d'un seul coup sa sérénité et vous le quittiez soulagé.

Après les propos où il fut question de pluie et beau temps, de facilité ou de cherté de la vie, comme nous disons chez nous, on en vint à la séance proprement dite. Si-Mahfoud prit l'œuf entre ses doigts et se mit à le contempler longuement. Il ne fallait plus parler mais attendre, écouter attentivement, ne pas interrompre, ne pas interroger ni chercher à percer le mystère des termes obscurs qu'il allait employer. Tout cela, les visiteurs le savaient. Les lèvres du **marabout** remuaient très vite ; ses yeux plongeaient dans l'œuf comme pour y contempler quelque fascinant spectacle ; les grains du chapelet se précipitaient l'un derrière l'autre sous les doigts effilés qui les tenaient. Une présence insolite semblait se glisser parmi eux, les effleurait doucement comme un frôlement d'aile silencieux. Ils étaient prêts à croire au miracle.

Extrait du roman de Mouloud Feraoun, *«La terre et le sang»*, p 103-104.

Austère : sévère.

Capuchon : capuce, chaperon.

Turban : longue pièce d'étoffe roulée autour de la tête.

Chapelet : collier de grains enfilés.

Marabout : homme de religion chez les musulmans.

## Les questions:

1-Qui a écrit cet extrait?

2-Qui sont les personnages de cet extrait?

3-Que raconte cet extrait?

4-Quels sont les indicateurs spatio-temporels dans cet extrait? Où se déroule ces évènements?

5-Dans cet extrait, y a-t-il des expressions reflètent la culture de l'écrivain? Les quelles? Commentez-les.

6-Comparez cet extrait avec l'extrait 06.

## ***Texte02:***

Je me souviendrai toute ma vie de ce jour qui vit mon père passe de l'autre côté du miroir. C'était un jour défait, avec son soleil crucifié par-dessus la montagne et ses horizons fuyants. Il était environ midi pourtant, j'avait le sentiment de me dissoudre dans un clair-obscur où tout s'était figé, où les bruits s'étaient rétractés, où l'univers battait en retraite pour mieux nous isoler dans notre détresse.

Mon père tenait les **rênes**, le cou rentré dans les épaules, les yeux rivés sur le plancher, laissant la mule nous emmener je ne savais où. Ma mère se recroquevillait dans un angle de ridelles, enfouie sous son voile, à peine reconnaissable au milieu de ses **balluchons**. Quant à ma petite sœur, elle gardait les doigts dans sa bouche, le regard absent. Mes parents ne se rendaient pas compte que leur fille ne se nourrissait plus, que quelque chose avait rompu dans son esprit depuis cette nuit où l'enfer avait jeté son dévolu sur nos champs.

Notre chien nous suivait de loin, le profil bas. Il s'arrêtait de temps à autre au sommet d'un tertre, se mettait sur son postérieur pour voir s'il était capable de tenir le coup jusqu'à ce que nous ayons disparu, puis il bondissait sur la piste et se dépêchait de nous rattraper, le museau raclant le sol. Son allure ralentissait au fur et à mesure qu'il gagnait du terrain puis, de nouveau, il s'écartait de la piste et s'arrêtait, malheureux et désemparé. Il devinait que là où nous nous rendions, il n'avait pas sa place. Mon père le lui avait signifié en lui jetant des pierres au sortir du patio.

J'aimais beaucoup mon chien. Il était mon unique ami, mon seul confident. Je me demandais ce qu'il allait advenir de nous deux maintenant que nos routes se séparaient.

Nous avions parcouru des lieues interminables sans rencontrer âme qui vive. On aurait dit que le **sort** dépeuplait la région afin de nous avoir pour lui tout seul… La piste filait devant nous, décharnée, **lugubre**. Elle ressemblait à notre dérive.

Tard dans l'après-midi, assommés par le soleil, nous aperçûmes enfin un point noir au loin. Mon père dirigea la mule sur lui. C'était la guitoune d'un marchand de légumes, hypothétique **échafaudage** de pieux et de toiles de jute dressé au milieu de nulle part, comme surgi d'une **hallucination**. Mon père somma ma mère d'aller l'attendre près d'un rocher. Chez nous, les femmes doivent se tenir à l'écart quand les hommes se rencontrent; il n'est pire **sacrilège** que de voir son épouse **lorgnée** par quelqu'un d'autre. Ma mère s'exécuta, Zahra dans les bras, et partit s'accroupir à l'endroit indiqué.

Extrait du roman de Yasmina KHADRA. «*Ce que le jour doit à la nuit*», p 19-20.

Rênes: guides.

Balluchons: bagages.

le sort: le destin.

Lugubre: triste.

Echafaudage: assemblage.

Hallucination: rêve, vision.

Sacrilège: profanation, irrespect, irrévérence.

Lorgnée: regardée, examinée, scrutée, observée, vue,...

## Les questions:

1-Qui a écrit cet extrait?

2-Qui sont les personnages de cet extrait?

3-Que raconte cet extrait?

4-Quels sont les indicateurs spatio-temporels dans cet extrait? Où se déroule ces évènements?

5-Dans cet extrait, y a-t-il des expressions reflètent la culture de l'écrivain? Les quelles? Commentez-les.

6-Comparez cet extrait avec l'extrait 07.

***Texte03:***

Ce silence qui le réveilla: un silence inhumain.

La minute d'après, gisant sur le dos, Abed reperdait pieds dans le sommeil.

Il l'ignorait mais, tout ouïe, à l'écoute, il se sentait partir.

Il revint à lui, croisa les mains sous sa tète. Il écouta, les yeux ouverts dans l'obscurité. Il écouta.

Puis il oublia d'écouter, les yeux ouverts.

Les premières lueurs de l'aube s'insinuaient sous la porte, troublaient le noir de poix, finissaient par s'y diluer. Abed n'entendait que la respiration tranquille de sa femme à son côté et, au-delà, de ses deux enfants. Tous les quatre alignés à même le sol sur une litière de nattes et de matelas aussi dure qu'une galette d'orge, la mère tournée vers les petits: ils dormaient, immergés dans une voluptueuse brume de tiédeur.

Que ne parvînt aucun son de toute l'oasis, cela pouvait se comprendre: il était encore tôt.

Abed s'étonnait pourtant. Et sa vigilance, il la prodigua dans le vide. Il écouta comme on quitterait son pays pour s'exiler en pays étranger. Il se vit debout même, il se vit aller à la porte, se vit l'ouvrir, se vit laisser l'éclat du matin fendre la chambre à la hache tendis que Mahdya et les deux garçons se retournaient en soupirant, et Abed s'en doutait, les garçons enfouis, eux, des pieds à la tète sous les couvertures.

Songe d'un homme allongé dans les ténèbres, les yeux ouverts. Le temps qu'un fétu de paille brûlât. Tout ce temps, Abed y avait cru.

Tout ce temps, il n'avait perçu que du silence.

Du silence ordinaire? Non. Il en était de celui-ci qu'il attirait comme un gouffre.

Il y manquait l'alerte du matin, cette noise qui en donnait le signal: craquètements des palmes agitées par le vent, chamailleries d'oiseaux criards. Les clabaudages de la prime heure.

Seraient-elles plusieurs dizaines, voire des centaines, et quand il s'agirait de millions, vous n'entendrez jamais les fourmis marcher.

C'était juste ce qu'Abed croyait capter. La sensation qu'il éprouvait.

Il laissa filer trois secondes, il posa la main sur l'épaule de sa femme. Mahdya se présentait de dos, il la secoua avec ménagement.

Vive nageuse remontant du sommeil à l'air libre, elle respira fort et dut, dans le noir ambiant, déjeter la tète vers lui, à se la déboîter, pour implorer:

-Ya Allah, qu'est-ce?

-Mahdya, Mahdya, insistait-il avant que le sommeil ne la rattrapât:

-Oui, quoi?

Une interrogation qui avait bien sonné avec mille ans de fatigue à la traîne.

-Mahdya, tu veux écouter un peu.

-Enfin, qu'est-ce qu'il y a?

-Qu'entends-tu?

Il la sentit, cette fois, l'oreille tendue.

-Rien… Je n'entends rien en fait.

-Rien? Ah!....

-Tu as raison, on n'entend rien. Mais de grâce que se passe-t-il?

L'homme différait sa réponse. Puis il eut les mêmes mots à la bouche et sa voix blanchit dans les ténèbres comme sous une rafale givrante.

… Mahdya suivit son mari dans la cour.

La surprise, c'était la frisquette, les aiguilles dont même une aube d'août s'arme pour vous transpercer. Elle avait beau être du pays, Mahdya ne cessait de frictionner ses bras nus auprès d'un Abed impassible dans ses manches de chemise.

Extrait du roman de Mohamed DIB, *"comme un bruit d'abeilles"* p 228-231.

## Les questions:

1-Qui a écrit cet extrait?

2-Qui sont les personnages de cet extrait?

3-Que raconte cet extrait?

4-Quels sont les indicateurs spatio-temporels dans cet extrait? Où se déroule ces évènements?

5-Dans cet extrait, y a-t-il des expressions reflètent la culture de l'écrivain? Les quelles? Commentez-les.

6-Comparez cet extrait avec l'extrait 08.

## ***Texte04:***

Zoulikha, à la naissance de sa première fille, quelques mois plus tard, a refusé, semble-t-il, de **s'expatrier** pour rejoindre son mari. Hania ne sait même pas, à vrai dire, si celui-ci a donné signe de vie ou si, comme le prétend sa famille, il est mort des suites d'un accident. En tout cas, Zoulikha demande sa liberté au cadi-juge, et laisse sa fillette à la ferme: une tante stérile est heureuse de l'élever.

Hania poursuit **l'évocation** de la jeunesse de sa mère: faisant exception parmi les femmes de sa société, Zoulikha circulait alors au village comme une Européenne: sans voile ni le moindre fichu.

-Elle devait, certes, ce privilège à son père, sûrement! Commente, rêveuse, Hania.

Et elle ajoute cette **anecdote**:

-En 1939-40, les colons, dans le village, appelaient ma mère: «l'anarchiste». Une fois, disait-elle, il y avait eu les premières alertes, par peur des raids d'avions allemands. Un fils de colons avait ricané, parait-il, devant l'un des nôtres: «Si on nous donnait maintenant des armes, je commencerais par te tirer dessus!» et il riait, en le narguant. Zoulikha qui passait par là était intervenue: «Là-bas, les Nord-Africains, vous les mettez en première ligne, comme chair à canon! Ils sont en train de se battre pour vous! Et vous, sortez donc des jupes de vos mères… » Oh oui, elle osait parler aussi directement. «La fille Chaieb», disait-on d'elle, à Marengo. Peut-être fut-ce pour cela que mon grand-père l'a laissée partir travailler à Blida!

Hania continue, comme si elle avait, par procuration, vécu, adulte, cette période: elle explique qu'à cause de la guerre il y avait le **rationnement**. On était servi grâce à des bons d'alimentation.

-Pourtant, même sur ce point, ajoutait-elle, ma mère remarquait tout haut: «Ah, le meilleur est pour les Européens. Quant aux indigènes, on leur réserve l'orge!» Tout lui était prétexte pour dénoncer bien haut.

Extrait du roman d'ASSIA DJEBAR, *«la femme sans sépulture»*, p 19-20.

S'expatrier: quitter.

L'évocation: les souvenirs.

Anecdote: récit historique.

Anarchiste: contre l'autorité.

Ricaner: rire.

Rationnement: manque de nourriture, faim.

## Les questions:

1-Qui a écrit cet extrait?

2-Qui sont les personnages de cet extrait?

3-Que raconte cet extrait?

4-Quels sont les indicateurs spatio-temporels dans cet extrait? Où se déroule ces évènements?

5-Dans cet extrait, y a-t-il des expressions reflètent la culture de l'écrivain? Les quelles? Commentez-les.

6-Comparez cet extrait avec l'extrait 09.

## ***Texte05:***

A l'école coranique, on n'avait pas le temps de se faire des amis. On nous déposait le matin dans la petite mosquée du quartier. Nous enlevions nos chaussures, nous nous asseyions sur des nattes dures et répétions à l'infini les versets du jour. Nous devions apprendre par cœur le Coran ; Le maître –fqih- énonçait la première phrase et nous reprenions après lui **en chœur**. C'était ennuyeux et lassant. Quel plaisir un enfant de cinq ans peut-il trouver à apprendre par cœur des versets dont il ne comprend pas le sens ? De plus, nous n'avions pas de création. C'était la matinée continue. A midi, nous quittons l'école en souhaitant ne plus y revenir. L'après-midi, nous étions de retour, profitant de la somnolence du fqih pour dire n'importe quoi.

Mon voisin aurait pu devenir un ami ; Il me gardait une place à côté de lui et, comme moi, piaffait d'impatience à l'approche de midi. Nous éprouvions le même sentiment à l'égard de cet apprentissage forcé mais nous n'osions pas le dire à nos

parents.

Le fqih avait un bâton assez long pour réveiller les enfants qui s'endormaient au fond de la classe. Nous ne l'aimions pas. C'était un mauvais vieux. Sa barbe était clairsemée, sale. Il avait un regard méchant. On se demandait bien pourquoi. En tout

cas, il n'aimait pas mon voisin, Hafid, qui avait une tête anormalement grosse. Il lui

en voulait de ne pas être comme les autres enfants. Je ne comprenais pas cette attitude. Nous aurions pu, Hafid et moi, devenir de bons amis si la mort de l'avait pas emporté au cours de l'année.

Un matin, le fqih n'est pas venu. Nous sommes rentrés chez nous. Je n'avais pas vu Hafid non plus. Très vite, le bruit a couru : « Hafid est mort ! C'était à cause de l'eau qui s'est mélangée avec du sang dans sa tête ; le fqih est allé le préparer pour l'envoyer au ciel, car les enfants, quand ils meurent, deviennent des anges. Ils ne passent pas par le Jugement dernier. »

Depuis ce jour, j'ai peur des fqih laveurs de morts.

Je ne voulais pas que sa main touchât la mienne. J'évitais aussi de lui baiser la main, comme c'était la règle. J'arrivais à me défiler, en courant, jusqu'au jour où il

m'attrapa, m'obligeant à lui baiser les deux mains, paumes et dos. Je me frottai alors les lèvres pour faire disparaître l'odeur de la mort. J'étais persuadé que, la main du fqih s'étant posée sur la tête de Hafid, celui-ci avait attrapé la mort comme on attrape un rhume.

Extrait du roman de Tahar Ben Jelloun. *"Eloge de l'amitié, ombre de la trahison"*

En chœur: ensemble.

## Les questions:

1-Qui a écrit cet extrait?

2-Qui sont les personnages de cet extrait?

3-Que raconte cet extrait?

4-Quels sont les indicateurs spatio-temporels dans cet extrait? Où se déroule ces évènements?

5-Dans cet extrait, y a-t-il des expressions reflètent la culture de l'écrivain? Les quelles? Commentez-les.

6-Comparez cet extrait avec l'extrait 10.

## ***Des textes occidentaux.***

### ***Texte06:***

Au large, nous avons fait la planche et sur mon visage tourné vers le ciel le soleil écartait les derniers voiles d'eau qui me coulaient dans la bouche. Nous avons vu que Masson regagnait la plage pour s'étendre au soleil. De loin, il paraissait énorme.

Marie a voulu que nous nagions ensemble. Je me suis mis derrière elle pour la prendre par la taille et elle avançait à la force des bras pendant que je l'aidais en battant des pieds. Le petit bruit de l'eau battue nous a suivis dans le matin jusqu'à ce que je me sente fatigué. Alors j'ai laissé Marie et je suis rentré en nageant régulièrement et en respirant bien. Sur la plage, je me suis étendu à plat ventre près de Masson et j'ai mis ma fatigue dans le sable. Je lui ai dit que «c'était bon» et il était de cet avis. Peu après, Marie est venue. Je me suis retourné pour la regarder avancer. Elle était toute visqueuse d'eau salée et elle tenait ses cheveux en arrière. Elle s'est allongée flanc à flanc avec moi et les deux chaleurs de son corps et du soleil m'ont un peu endormi.

Marie m'a secoué et m'a dit que Masson était remonté chez lui, il fallait déjeuner. Je me suis levé tout de suite parce que j'avais faim, mais Marie m'a dit que je ne l'avais pas embrassée depuis ce matin. C'était vrai et pourtant j'en avais envie. «Viens dans l'eau», m'a-t-elle dit. Nous avons couru pour nous étaler dans les premières petites vagues. Nous avons fait quelques brasses et elle s'est collée contre moi. J'ai senti ses jambes autour des miennes et je l'ai désirée.

Quand nous sommes revenus, Masson nous appelait déjà. J'ai dit que j'avais très faim et il a déclaré tout de suite à sa femme que je lui plaisais. Le pain était bon, j'ai dévoré ma part de poisson. Il y avait ensuite de la viande et des pommes de terre frites. Nous mangions tous sans parler. Masson buvait souvent du vin et il me servait sans arrêt. Au café, j'avais la tète un peu lourde et j'ai fumé beaucoup. Masson, Raymond et moi, nous avons envisagé de passer ensemble le mois d'août à la plage, à frais communs. Marie nous a dit tout d'un coup: «Vous savez quelle heure il est? Il est onze heures et demie.» Nous étions tous étonnés, mais Masson a dit qu'on avait mangé très tôt, et que c'était naturel parce que l'heure du déjeuner, c'était l'heure où l'on avait faim. Je ne sais pas pourquoi cela a fait rire Marie. Je crois qu'elle avait un peu trop bu. Masson m'a demandé alors si je voulais me promener sur la plage avec lui. «Ma femme fait toujours la sieste après le déjeuner. Moi, je n'aime pas ça. Il faut que je marche. Je lui dis toujours que c'est meilleur pour la santé. Mais après tout, c'est son droit.» Marie a déclaré qu'elle resterait pour aider Mme Masson à faire la vaisselle. La petite Parisienne a dit que pour cela, il fallait mettre les hommes dehors. Nous sommes descendus tous les trois.

Extrait du roman d'Albert Camus, *«L'étranger»*, p 82-85.

## Les questions:

1-Qui a écrit cet extrait?

2-Qui sont les personnages de cet extrait?

3-Que raconte cet extrait?

4-Quels sont les indicateurs spatio-temporels dans cet extrait? Où se déroule ces évènements?

5-Dans cet extrait, y a-t-il des expressions reflètent la culture de l'écrivain? Les quelles? Commentez-les.

## ***Texte07:***

Je suis né avec le désir de mourir. Rien ne me paraissait plus sot que la vie et plus honteux que d'y tenir. Élevé sans religion, comme les hommes de mon âge, je n'avait pas le bonheur sec des **athées** ni l'insouciance ironique des **sceptiques.** Par caprice sans doute, si je suis entré quelquefois dans une église, c'était pour écouter l'orgue, pour admirer les statuettes de pierre dans leurs niches; mais quant au **dogme**, je n'allais pas jusqu'à lui; je me sentais bien le fils de Voltaire.

Je voyais les autres gens vivre, mais d'une autre vie que la mienne: les uns croyaient, les autres niaient, d'autres doutaient, d'autres enfin ne s'occupaient pas du tout de tout ça et faisaient leurs affaires, c'est-à-dire vendaient dans leurs boutiques, écrivaient leurs livres ou criaient dans leur chaire; c'était là ce qu'on appelle l'humanité, surface mouvante de méchants, de lâches, d'idiots et de laids. Et moi j'étais dans la foule, comme une algue arrachée sur l'Océan, perdue au milieu des flots sans nombre qui roulaient, qui m'entouraient et qui bruissaient.

J'aurais voulu être empereur pour la puissance absolue, pour le nombre des esclaves, pour les armées éperdues d'enthousiasme; j'aurais voulu être femme pour la beauté, pour pouvoir m'admirer moi-même, me mettre nue, laisser retomber ma chevelure sur mes talons et me mirer dans les ruisseaux. Je me perdais à plaisir dans des songeries dans limites; je m'imaginais assister à des belles fêtes antiques, être roi des Indes et aller à la chasse sur un éléphant blanc, voir des danses ioniennes, écouter le flot grec sur les marches d'un **temple**, entendre les brises des nuits dans les lauriers roses de mes jardins, fuir avec Cléopâtre sur ma galère antique. Ah! Folies que tout cela! Malheur à la glaneuse qui laisse là sa besogne et lève la tête pour voir les berlines passer sur la grande route! En se remettant à l'ouvrage, elle rêvera de cachemires et d'amours de princes, ne trouvera plus d'épi et rentrera sans avoir fait sa gerbe.

Il eût mieux valu faire comme tout le monde, ne prendre la vie ni trop au sérieux ni trop au grotesque, choisir un métier et l'exercer, saisir sa part du gâteau commun et le manger en disant qu'il est bon, que de suivre le triste chemin où j'ai marché tout seul; je ne serais pas à écrire ceci ou c'eût été une autre histoire. Á mesure que j'avance, elle se confond même pour moi, comme les perspectives que l'on voit de trop loin, car tout passe, même le souvenir de

nos larmes les plus brûlantes, de nos rires les plus sonores; bien vite l'œil se sèche et la bouche reprend son pli; je n'ai plus maintenant que la **réminiscence** d'un long ennui qui a duré plusieurs hivers, passé à bâiller, à désirer ne plus vivre.

Extrait du roman de Gustave Flaubert. *«Novembre»*, p 30-32.

Athées: incroyants, irréligieux.

Sceptiques: mécréants, incroyants.

Dogme: croyance, doctrine.

Temple: église, chapelle, cathédrale, sanctuaire.

Réminiscence: souvenirs, mémoires.

## Les questions:

1-Qui a écrit cet extrait?

2-Qui sont les personnages de cet extrait?

3-Que raconte cet extrait?

4-Quels sont les indicateurs spatio-temporels dans cet extrait? Où se déroule ces évènements?

5-Dans cet extrait, y a-t-il des expressions reflètent la culture de l'écrivain? Les quelles? Commentez-les.

## ***Texte08:***

Au début, ils avaient continué à vivre ensemble et rien dans leur comportement ne donnait à penser qu'une **faille** s'était ouverte. Quand ils était entre eux, il ne jugeaient pas nécessaire de revenir sur le sujet. Le jour où ils se retrouvèrent face à Thierry Silbert, ce qui était inévitable pour le lancement du film, ils se montrèrent parfaitement naturels.

D'ailleurs, lui aussi.

Sans s'adresser particulièrement à Albane, il leur expliqua qu'il avait encore besoin d'elle pour la promotion.

Elle se plia donc à quelques interviews pour des magazines dans lesquelles elle relata son expérience du tournage en plein désert, se laissa prendre en photo, refusa d'y adjoindre **Colin**, apparut quelques minutes dans le journal de TF1 aux côtés de Silbert et de l'acteur qui avait été son partenaire. Parvint à se montrer **ravie** de l'œuvre commune.

Une fois sorti, le film fit un **flop** et c'en fut fini!

Personne ne la sollicita pour poursuivre une carrière cinématographique, et Silbert ne chercha pas non plus à la recontacter.

Des années plus tard, elle le rencontra par hasard dans un cocktail et eut du mal à le reconnaître: ses cheveux s'étaient raréfiés, il avait pris du ventre, et sa bouche se contractait dans un pli amer. Il la salua avec un de ces sourires particuliers que réservent les hommes aux femmes avec qui ils ont couché et qui cherchent à ce qu'elles n'oublient jamais qu'ils les ont «eues». Ce n'est pas un hommage, c'est même tout le contraire.

Albane venait de divorcer et si elle éprouva alors un sentiment, ce fut un désir de vengeance… Elle s'empara du bras du jeune homme avec lequel elle sortait depuis peu et s'arrangea pour que leur couple se trouve dans le champ de mire de Silbert. Quand son regard se fixa sur eux, son sourire disparut.

Albane n'en fut qu'incomplètement satisfaite: elle aurait aimé que Julien fût à ses côtés afin qu'ils pussent commenter ensemble la chute d'un homme qui avait eu le **toupet** de s'introduire dans leur couple en profitant de son rôle de patron…

Mais Julien était loin, installé aux Etats-Unis, et, à l'époque, ils étaient convenus de ne plus échanger de nouvelles.

Comme s'ils avaient cherché à tester l'état de divorcés après avoir goûté à celui de mariés.

Extrait du roman de Madeleine Chapsal, *«Mari et femme»*, p 110-111.

Faille: fracture, problème, fissure.

Colin: le fils d'Albane.

Ravie: enchantée, contente.

Flop: échec.

Toupet: audace.

## Les questions:

1-Qui a écrit cet extrait?

2-Qui sont les personnages de cet extrait?

3-Que raconte cet extrait?

4-Quels sont les indicateurs spatio-temporels dans cet extrait? Où se déroule ces évènements?

5-Dans cet extrait, y a-t-il des expressions reflètent la culture de l'écrivain? Les quelles? Commentez-les.

## ***Texte09:***

Le paysage est magnifique ! Impossible de ne pas aimer l'avant garde de ces montagnes pyrénéennes, pas encore très élevées.

Nous sommes aux environs de St-Gaudens, dans un petit village perché sur le versant d'une colline bien verte de grasses prairies, dans lesquelles mes vaches grises, ont plaisir à brouter tranquillement.

J'ai dis mes vaches ! Ce ne sont pas les miennes, elles appartiennent à un couple de braves fermiers auprès desquels la DASS m'a placé pour quelques temps.

Garçon de 13 ans turbulent, indiscipliné, batailleur, on a décidé que je pourrais me rendre utile à la ferme, en gardant et en soignant ces gentils bovins.

Pour l'heure je ne suis pas à l'aise car l'une de ces demoiselles, défiant ma trop légère vigilance, est allée rendre visite dans le près du voisin, pensant y trouver un gentil taureau où une herbe plus riche.

Le chien allongé à mes cotés, attendant comme toujours, une de mes caresses, fait semblant de ne rien voir, il rechigne à faire son devoir de rassembleur.

Je suis heureux, malgré la période de fin de guerre.

Pour une fois je mange à ma faim, rien ne manque ici, ni le gros pain rond qui sent si bon, cuit une fois par mois dans le four familial, ni la viande de volaille, ni le jambon de nos porcs.

Il y à une quantité de lapins dans leurs clapiers, et une nuée de poules qui se mettent toujours dans nos jambes quand on traverse la cour, où qui s'affolent hystériquement quant l'épervier plane au-dessus de la ferme pendant que le coq de service fait semblant de les protéger en gonflant ses plumes, et en courant comme un fou de l'une à l'autre.

Extrait du roman de Gérard Henry Barrau, «*Impitoyable destin*», p 15-16.

## Les questions:

1-Qui a écrit cet extrait?

2-Qui sont les personnages de cet extrait?

3-Que raconte cet extrait?

4-Quels sont les indicateurs spatio-temporels dans cet extrait? Où se déroule ces évènements?

5-Dans cet extrait, y a-t-il des expressions reflètent la culture de l'écrivain? Les quelles? Commentez-les.

## ***Texte10:***

La pluie martèle fortement la vitre de la chambre.

A demi éveillée, Véronique s'étire dans son grand lit sous les draps brodés, héritage des travaux de sa grand-mère maternelle. Cette mamy adorable était sa seule famille. Du moins la seule qu'elle connaissait.

Son acte de naissance assure qu'elle est née un 19 août 1971 de Catherine Mirol et de père inconnu. Mamy n'a jamais voulu parler de cette histoire et avait toujours affirmé que c'était mieux ainsi.

Véronique pousse un profond soupir ; après l'abandon de sa mère lors de sa venue au monde, le décès de Mamy lui laisse un grand vide au fond du cœur et une insondable énigme.

Elle jette un coup d'œil sur le radio-réveil.

– *Zut! 7heures 30! Il ne s'est pas mis en route. Je vais encore être en retard,* soupire t-elle, découragée.

Depuis deux ans elle est la secrétaire d'un architecte bougon et toujours de mauvaise humeur. Si ce n'était son salaire, Véronique l'aurait déjà plaqué.

Et son salaire, elle l'économise au maximum. C'est le seul moyen d'aménager une partie de l'appartement que Mamy lui a légué en cabinet de psychothérapeute.

Bien situé à Montigny-lès-Metz, il comporte trois chambres en plus du salon, dont une indépendante qui communique avec l'extérieur et qui pourrait servir de salle d'attente. Une disposition idéale.

Elle saute du lit, furieuse contre la technologie et contre elle-même. Elle ne sait pas très bien! Il lui semblait pourtant avoir mis la sonnerie en route en rentrant du mariage de sa meilleure amie Grâce!

– *Bon, tant pis, pas de petit déjeuner ce matin!*

Au volant de sa petite Austin bleue, soucieuse et tendue, elle se demande : « *Pourquoi ce sacré radioréveil n'a-t-il pas fonctionné?*» Un piéton est évité de justesse en passant au feu rouge, « *je suis bien nerveuse*» pense t-elle, les dents serrées puis, elle négocie un virage à frôler le trottoir et s'engouffre dans le parking souterrain de la place Saint-Jacques, sort de son véhicule en oubliant de fermer la porte, revient sur ses pas.

Extrait du roman de Violette Wawerinitz-ruer, *«Les trois dames»*, p 9-10.

## Les questions:

1-Qui a écrit cet extrait?

2-Qui sont les personnages de cet extrait?

3-Que raconte cet extrait?

4-Quels sont les indicateurs spatio-temporels dans cet extrait? Où se déroule ces évènements?

5-Dans cet extrait, y a-t-il des expressions reflètent la culture de l'écrivain? Les quelles? Commentez-les.

## *Groupe 01/ L'ETUDE DES TEXTES 1 ET 6.*

## *TEXTE01 :*

1-Cet extrait est écrit par Mouloud Feraoun.

2-Les personnages de cet extrait sont : Ramdane, Slimane et Si-Mahfoud.

3-Cet extrait raconte une partie de la vie sacrée d'un homme de foi, âgé. Il s'agit de Si-Mahfoud qui plonge dans l'imploration en s'attachant pleinement à son créateur de sorte qu'il néglige entièrement Ramdane et Slimane, ce sont deux invités qui étaient censés bien accueillis à priori.

4-Les indicateurs spatiaux sont : une chambre, un lit ; les indicateurs temporels sont latents. Ces évènements se déroulent apparemment dans une chambre à l'intérieur d'une maison.

5-Oui, il y a certaines expressions qui reflètent la culture de l'écrivain, on cite entre autres : « son capuchon légèrement relevé sur le ruban », « …il tenait sur son genou un chapelet aux grains », « tout de blanc vêtu ». la première expression fait référence à l'habit traditionnel des ancêtres, notamment les personnes âgées. En ce qui concerne la deuxième, il s'agit d'un rituel religieux chez les musulmans y compris les Algériens. Quant à la troisième expression, on fait allusion de la couleur des vêtements que les musulmans adoptent le jour de pèlerinage ou le vendredi, fête hebdomadaire pour les musulmans.

6-Quand on procède à une étude comparative de deux textes, on doit s'appuyer sur les points de convergence mais aussi les points de divergence. On constate que les deux textes sont extraits de romans, ce qui fait qu'ils font partie du texte littéraire. Ils renferment également des passages narratifs et des passages descriptifs. Les deux révèlent la réalité de la vie courante de deux sociétés complètement différentes.

Toujours est-il qu'il y a des points de divergence qu'on va passer en revue ici :

-Le texte de Mouloud Feraoun relate une partie de la vie sacrée d'un homme vieux, alors que celui d'Albert Camus relate une partie de la vie somptueuse. Dans le texte de Feraoun, le lien de parenté entre les personnages n'est pas clairement explicite, tendis que les personnages dans le texte de Camus entretiennent des relations explicitement précises. En outre, les personnages de Feraoun sont tous des hommes, ce qui reflète la dominance masculine de la société algérienne, or les personnages de Camus sont mixtes. Le narrateur de Feraoun voit les évènements du loin, il est donc à la base de focalisation externe car il ne participe pas au

déroulement des évènements, cependant le narrateur dans le texte de Camus est un personnage actant, il s'implique dans le déroulement des évènements, il est ainsi à la base d'une focalisation interne.

Mouloud Feraoun interpelle le lecteur et il l'implique car l'emploi des pronoms « nous » et « vous », toutefois dans le texte de Camus, on assiste à une distanciation qui éloigne le narrateur du lecteur. D'ailleurs, les indices spatiotemporels ne figurent pas nettement dans le texte de Feraoun alors que dans le texte de Camus ces indices se manifestent clairement.

## *TEXTE06 :*

1-L'écrivain est Albert Camus.

2-Les personnages de cet extrait sont : Masson, Marie, Raymond, Madame Masson et le narrateur (Camus).

3-Cet extrait raconte une aventure d'amour relative à une colonie des vacances entre des amis.

4-Les indicateurs spatiaux sont : la plage, la mer, le sable, le café et implicitement la cuisine.

5-les indicateurs temporels : le matin, le mois d'Août, onze heure et demi, la sieste, l'heure du déjeuner.

Ces évènements se déroulent majoritairement à la plage.

6-Oui, il y a des expressions qui reflètent la culture de l'écrivain comme : « Marie a voulu que nous nagions ensemble », « Elle s'est allongée flanc à flanc avec moi et les deux chaleurs de son corps et du soleil m'ont un peu endormi », « Marie m'a dit que je ne l'ai pas embrassée », « Elle s'est collée contre moi », « Je l'ai sentie ses jambes autour des miennes et je l'ai désirée », « Il a déclaré à sa femme que je lui plaisais », « Masson buvait souvent du vin », « elle avait un peu trop bu ».

Certaines expressions manifestent la mixité des sexes dans la vie quotidienne de la société européenne d'autant plus la société française en question. De plus, la pratique des actes d'amour entre des personnes qui ne sont pas des partenaires légaux, ni unies par un lien conjugal officiel. Ces personnes font l'amour en plein air et plein public sans pudeur, on assiste ici à une sorte de perversité et de volupté. A tout cela s'ajoute le climat convivial entre les amis en buvant du vin et cela s'inscrit typiquement dans la culture occidentale.

**Le commentaire :** Les étudiants ont réussi à répondre aux questions concernant les deux extraits, et ils ont compris les deux textes 01 et 06, celui qui est écrit par un écrivain algérien, et celui qui est écrit par un écrivain français, mais, ils ont mieux compris le texte de Feraoun parce qu'il parle des évènements qui s'étaient passés dans la société algérienne et il reflète les pratiques religieuses et quotidiennes de cette société, en utilisant des termes appartenant à notre culture arabo-musulmane. Les étudiants apprécient le texte de Feraoun parce que les évènements, qu'il raconte, font partie de notre tradition, alors qu'ils se sentent l'extrait de Camus, comme méprisant, parce qu'il relate des évènements font partie de la culture occidentale, proprement française, qui met en œuvre des pratiques inacceptables pour nous.

## *GROUPE02 : L'ETUDE DES TEXTES 01ET 06.*

## *TEXTE01 :*

1-Cet extrait est écrit par Mouloud Feraoun.

2-Les personnages de cet extrait sont : Ramdane, Slimane, Si-Mahfoud.

3-Cet extrait raconte la visite d'un marabout par les deux personnages : Ramdane et Slimane, en décrivant davantage le portrait physique et moral de Si-Mahfoud, le marabout.

4-Les indicateurs spatio-temporels dans cet extrait :

Les indicateurs spatiaux : dans, sur, sous, entre, chez nous.

Les indicateurs temporels : les évènements se déroulent chez le marabout Si-Mahfoud.

5-Oui, il y a des expressions qui reflètent la culture de l'écrivain, qui sont :

Les noms des personnages (Ramdane, Slimane, Si-Mahfoud).

Tout de blanc vêtu, capuchon, turban, croisé ses jambes sous sa gandoura, un chapelet, « il fut question de pluie et beau temps, … de la vie », prit un œuf entre ses doigts, marabout, remuaient très vite, croire au miracle.

Le commentaire :

Mouloud Feraoun a utilisé des noms qui sont répandus à la Kabylie pour les personnages de son roman.

Il y a des expressions utilisées pour démontrer la culture kabyle pendant l'ère de la colonisation dont la plupart est religieuse telle que : capuchon, turban, gandoura, chapelet, marabout, … et d'autres.

A côté des pratiques religieuses musulmanes citées par Feraoun, il y a eu d'autres qui sont notamment traditionnelles telles que : la prise de l'œuf entre les doigts par le marabout, parce que selon les croyances kabyles, si on veut faire un rendez-vous chez le marabout, il lui fallait faire des rituels dans le cimetière en prenant un œuf dans la main.

Par l'expression des comportements et des rituels du marabout (tel que le remuage vite, l'utilisation du chapelet d'une façon particulière, l'emploi des termes obscurs et mystérieux), Mouloud Feraoun reproche et dénonce implicitement ces pratiques culturelles en utilisant des mots des mots et des adjectifs à connotation péjorative tels que : obscurs, mystère, croire au miracle, austère, perdu, sévère, remuaient très vite.

## *TEXTE06 :*

1-Cet extrait est écrit par Albert Camus.

2-Les personnages de cet extrait sont : le narrateur (en l'occurrence Camus), Marie, Masson et sa femme, Raymond.

3-Cet extrait raconte trois scènes, la première est une sortie à la plage, la deuxième chez Masson où ils se déjeunaient et l'autre au café.

4-Les indicateurs spatiaux : au large, la plage, de loin, derrière elle, sur la plage, en arrière, au café, à la plage, dehors.

Les indicateurs temporels : pendant que, dans le matin, peu après, tout de suite, depuis ce matin, quand, le mois d'août, tout d'un coup, onze heure et demi, très tôt, l'heure de déjeuner.

Ces évènements se déroulent à la plage, dans le café et chez Masson.

5-Les expressions qui reflètent la culture de l'écrivain sont : nagions ensemble, mis derrière elle pour la prendre par la taille, allonger flanc à flanc avec moi, Marie m'a secoué, Marie m'a dit que je ne l'avais pas embrassée depuis ce matin, j'ai senti ses jambes autour des miennes et je l'ai désirée, Masson buvait souvent du vin, il me servait sans arrêt, j'ai fumé beaucoup, elle avait un peu trop bu, il fallait mettre les hommes dehors.

Le commentaire :

Le texte d'Albert Camus porte des exemples des pratiques culturelles qui reflètent la culture occidentale par excellence et qui n'existent pas dans la culture arabo-musulmane.

1-Le fait de nager avec une jeune fille, de l'embrasser, de la prendre par la taille et de s'amuser ensemble sans qu'ils ne partagent pas, en principe, aucun liens familial, ça n'existe pas dans notre culture.

2-Ce qui est aussi d'origine occidentale est que les hommes et , surtout les femmes boivent du vin.

3-Ils étaient étonnés quand ils se déjeunaient et qu'ils savaient que c'était onze heure et demi, parce que dans la culture occidentale, et particulièrement française, les gens se déjeunent à partir de quatorze heure.

4-Malgré les tendances occidentales de l'égalité entre l'homme et la femme sur tous les plans, mais, les femmes, dans cet extrait, sont elles qui font la vaisselle et s'occupent de la cuisine « la femme de Masson prépare le déjeuner et fait la vaisselle avec Marie. »

Comparaison entre les deux extraits :

Ces extraits présentent deux échantillons de deux cultures tout à fait différentes. La plage est lieu d'inspiration et de détente chez Camus, alors que dans le texte de Feraoun, Ramdane et Slimane se refugiaient au marabout pour que leurs souhaits se réalisent et pour qu'ils soient soulagés, comme c'est mentionné dans l'extrait.

Dans l'extrait de « La terre et le sang », il y a tant de signes qui reflètent la religion musulmane (marabout, chapelet, gandoura,…), alors que dans le second extrait, on observe l'absence totale de tous signes religieux.

Les personnages dans l'extrait de Feraoun sont soumis aux rituels culturels (aller chez le marabout, les comportements de ce dernier, l'œuf qui est entre ses doigts et l'effet des pratique du marabout sur les gens qui le visitent,… ), ben que dans l'extrait de Camus, on trouve plus de liberté (des comportements libres à la plage du narrateur avec Marie, se déjeuner à l'heure qui les plaisait, boire quand et comme ils veulent, se promener,…)

Albert Camus a utilisé beaucoup d'indicateurs spatio-temporels alors que Feraoun se contente d'un nombre très limite de ces indicateurs.

Les noms de personnages eux-mêmes diffèrent entre le premier et le deuxième extrait : Slimane, Ramdane, Si-Mahfoud reflètent la culture algérienne arabo-musulmane et Marie, Raymond, Masson reflètent la culture occidentale et française.

## *GROUPE03 : L'ETUDE DES TEXTES 02 ET07.*

### *TEXTE02 :*

1-C'est Yasmina Khadra qui a écrit cet extrait.

2-Les personnages de cet extrait sont : l'auteur lui-même, sa mère, son père, sa sœur Zohra, le marchand, la mule et le chien.

3-Cet extrait parle de

a)la sensation étrange de l'auteur lors de l'abondant de sa maison.

b)la description physique des parents et de la petite sœur.

c)la description du chien lors de son parcours et la sensation de l'auteur et de son chien d'une tristesse et d'un malheur qui les sépare.

d)le dépeuplement de région par le sort pour s'emparer de cette petite famille.

e)l'arrivée au guitoune et les différents comportements de la femme à l'époque vis-à-vis autrui.

4-Les indicateurs spatio-temporels : ce jour, de l'autre côté, par-dessus, sur, sommet, de temps à autre, devant, tard dans l'après midi, au milieu de, à l'écart.

Les évènements se déroulent à la compagne.

5-Les expressions qui reflètent la culture de l'auteur :

La culture de l'écrivain est une culture arabo-musulmane, on a :

-l'autorité paternelle « mon père tenait les rênes ».

-une mère obéissante « ma mère se recroquevillait ».

-timidité de la mère « enfouie dans son voile ».

-solitude de l'écrivain « mon chien était mon unique et mon seul confident ».

-la non mixité des hommes et des femmes « chez nous les femmes doivent se tenir à l'écart quand les hommes se rencontrent… »

## *TEXTE07 :*

1-Gustave Flaubert qui a écrit cet extrait.

2-Les personnages de cet extrait sont : un seul personnage, c'est le narrateur qui est l'écrivain de cet extrait.

3-L'extrait raconte la jeunesse hanté du narrateur par les thèmes romantiques ; l'exaltation de soi, l'aspiration à l'enfui, sentiment de la solitude et de la mort.

4-Les indicateurs spatio-temporels : dans une, dans leurs, sur, au milieu, maintenant, hiver.

Ces évènements se déroulent dans l'imaginaire de l'écrivain.

5-Les expressions qui reflètent la culture de l'écrivain :

-d'abord l'écrivain n'a pas de religion, il est une personne athée.

-le désir de mourir, une personne déprimée.

-une personne incroyante qui veut changer sa vie et vivre librement sans être empêchée par quoi que ce sont même sa religion « je voyais…….et qui bruissaient. »

-c'est une personne complexée par tout ce qui est religieux (athée, sceptique, dogme, temple,….)

6-Comparaison entre les deux textes :

Le texte de Yasmina Khadra est texte facile à comprendre parce qu'il fait partie de notre culture, aussi certains mots nécessitent le dictionnaire pour l'explication, une écriture de haut niveau. Le contenu de cet extrait reflète l'éducation et les comportements des algériens à l'époque et ces derniers appartiennent à notre culture arabo-musulmane. L'auteur a utilisé un mot du discours familier « guitoune » et il a parlé de la religion en évoquant le mot « pieux ». l'auteur a utilisé beaucoup d'indicateurs spatio-temporels. Il est solitaire.

Le texte de Gustave Flaubert est un texte de haut niveau aussi, il nous a pénétrés dans un univers imaginaire, son point noir est l'absence d'une religion et l'incroyance à notre dieu ; le personnage se permet de vivre dans l'imagination en pratiquant des comportements

inacceptables et incorrects. L'auteur a utilisé un mot qui fait partie du discours familier « sa besogne », le reste du texte est du discours soutenu. Cet extrait reflète la culture de l'écrivain qui est complètement différente de la nôtre. La solitude de l'écrivain est visible.

**Le commentaire :** Les étudiants ont répondu aux questions qui concernent les deux extraits, et ils ont affirmé qu'ils ont bien compris le texte de Khadra, parce qu'il raconte des évènements font partie de la vie quotidienne de l'algérien à l'époque (pendant la période de la colonisation et lors de l'indépendance), et il contient des faits culturels appartenant à notre culture arabo-musulmane. Alors que, pour l'extrait de Flaubert, les étudiants l'ont également compris, mais, ils le trouvent un peu ambigu et méprisant, parce qu'il raconte des évènements appartenant à une autre culture et à une autre société (occidentale), et l'auteur a utilisé des termes ambigus.

## *GROUPE04 : L'ETUDE DES TEXTES 02 ET 07.*

### *TEXTE02 :*

1-Cet extrait est écrit par Yasmina Khadra.

2-Les personnages de cet extrait sont : le narrateur qui se manifeste clairement dans le texte dans le : je, ma vie, mon père, ma mère,….

Le père du narrateur et sa mère, sa sœur et son chien.

3-Cet extrait raconte l'histoire d'une famille qui se constitue d'un père, d'une mère et de deux enfants après avoir perdu leurs champs à cause d'un incendie, indiqué dans le deuxième paragraphe, dernière ligne : « l'enfer avait jeté son dévolu sur nos champs ». de ce fait, l'état physique de cette famille était dépourvu de toute sensation déclaré par le narrateur dans le premier paragraphe : « j'avais le sentiment de me dissoudre……dans notre détresse ». « Les parents avaient la tète dans les nuages qu'ils ne se rendaient pas compte que leur fille ne se nourrissait plus ». « le rêve du père s'évaporait : mon père passe de l'autre côté du miroir et la mère s'enfermait restée sous son voile ».

4-Les indicateurs spatio-temporels : l'autre côté, par-dessus, environ midi, où, dans, sur, sous, au milieu de, depuis, cette nuit, de loin, de temps à autre, jusqu'à ce que, là, au sortir, tard, l'après midi, au loin, près de, quand, …

Ces évènements se déroulent dans un endroit très loin de la ville.

5-Dans cet extrait, il y a plusieurs expressions reflétant la culture de l'écrivain, par exemple, la mère qui porte un voile désignée dans le deuxième paragraphe, ainsi qu'une autre expression dans le dernier paragraphe : « chez nous,…..par quelqu'un d'autre ». Dans les deux exemples signalés ci-dessus, il semble bien que l'auteur appartient à la religion musulmane dont il s'est intégré en citant le « nous » dans son texte.

## *TEXTE07 :*

1-Cet extrait est écrit par Gustave Flaubert.

2-Il existe un seul et unique personnage dans le texte qui est le narrateur.

3-Dans cet extrait, le narrateur exprime sa propre manière de vivre et de réfléchir en tant qu'un athée.

4-Les indicateurs spatio-temporels sont : là, sur, au milieu de, dans, loin, maintenant, hivers,…

Ces évènements se déroulent dans la cervelle de l'écrivain.

5-Il y a des nombreuses expressions reflétant la culture de l'auteur comme : « je sui né avec le désir de mourir, élever son religion……des athées,…etc. ». L'écrivain a déclaré nettement qu'il est athée c'est-à-dire qu'il ne croit à n'importe quelle religion. Il ne suit aucune croyance, raison pour laquelle il est peut-être plus ou moins perdu dans ce monde.

6-Comparaison entre les deux extraits :

Le trait distinctif entre les deux passages c'est l'attachement à la culture, la tradition et la religion. Dans le texte de Yasmina Khadra, nous remarquons que l'écrivain a signalé plusieurs comportements qui renvoient à la religion à laquelle il appartient. Il a bel et bien expliqué les traditions qu'il maitrise parfaitement. Par contre, dans le texte de Flaubert, nous sentons que l'auteur n'est pas attaché à n'importe quelle religion, alors il parait perdu dans ce monde.

## *GROUPE05 : L'ETUDE DES TEXTES 03 ET 08.*

## *TEXTE03 :*

1-Mohamed Dib est celui qui a écrit ce texte.

2-Les personnages sont : Abed, sa femme et ses deux enfants.

3-Cet extrait raconte comment Abed a pu entendre le bruit en hiver.

4-Les indicateurs spatio-temporels sont : tôt, après, tous ces temps, matin, quand, seconde,…

L'évènement s'est déroulé dans la maison de Abed, exactement dans son lit.

5-Oui, il y a des expressions qui reflètent la culture de l'écrivain : ya Allah, l'alerte du matin, aucun son de toute l'oasis,…..

La simplicité de la vie de l'écrivain se voit à travers son écriture.

## *TEXTE08 :*

1-Madeleine Chapsal a écrit cet extrait.

2-Les personnages sont : Albane, Colin et Julien.

3-Cet extrait raconte un malentendu entre deux personnes « femme et mari » à cause du travail et l'amour qui les réunit.

4-Les indicateurs spatio-temporels sont : Au début, une fois, des années, plus tard,…..

5-Oui, il y en a, qui sont : il l'a salua, le lancement du film Albane venait de divorcer, ….

6-Comparaison entre les deux extraits :

Les deux extraits représentent deux modes de vie différents, la vie simple de Abed et sa famille, qui représente la culture arabo-musulmane ; et la vie anarchique et mélancolique d'Albane et sa famille, qui représente la culture occidentale voire française.

**Le commentaire :** Les étudiants ont réussi à répondre aux questions qui concernent les deux extraits, mais, ils ont déclaré qu'ils ont bien compris et apprécié le texte de Dib, parce qu'il raconte une histoire déroulée dans notre pays et de notre société, et l'auteur utilise des termes faciles à comprendre, parce qu'ils font partie de notre vie quotidienne et de notre culture. Tendis que, pour l'extrait de Chapsal, les étudiants ne l'ont pas apprécié, parce qu'il raconte des évènements appartenant à la pratique culturelle d'une société dissolue, et parce que l'auteur parle d'un phénomène scandaleux pour nous.

## *GROUPE06 : L'ETUDE DES TEXTES 04 ET 09.*

## *TEXTE04 :*

1-C'est Assia Djebar, qui a écrit cet extrait.

2-Les personnages de cet extrait sont :

Hania : la narratrice.

Zoulikha : l'héroïne de l'histoire.

Le père de Zoulikha, le cadi-juge, fils algérien, fils de colons.

3-Cet extrait nous raconte la vie d'une femme algérienne très courageuse, qui n'a pas peur des colons , elle se révolte contre les français en oubliant même sa famille (mari, fillette).

4-Les indicateurs spatio-temporels sont :

Quelques mois plus tard……..1ier §.

Ferme……1ier §.

Village……2ème §.

1939-40……3ème §.

Une fois, devant l'un des nôtres, là, là-bas, premières lignes, Marengo, Blida….3ème §.

*Ces évènements se déroulent dans un village algérien pendant la période de la colonisation.

5-On trouve des expressions qui reflètent la culture de l'écrivaine :

-S'expatrier pour rejoindre son mari.

-Demande sa liberté au cadi.

-Laissa sa fille à la ferme.

Dans la culture algérienne, les femmes ne quittent pas leurs maris ni leurs enfants, aussi elles ne demandent pas la liberté (le divorce).

-Zoulikha circulait sans voile ni le moindre fichu.

Chez nous, à cette époque, les femmes portent le voile en sortant de la maison. Elles ne sortent pas comme les Européennes.

-Grand-père l'a laissée partir travailler à Blida.

A cette époque, les femmes ne travaillent pas et elles ne se déplacent pas toutes seules aussi. Elles restent enfermer à la maison.

## *TEXTE09 :*

1-Celui qui a écrit cet extrait s'appelle Gérard Henri Barrau, il est un écrivain français.

2-Les personnages sont :

-Un adolescent de 13 ans, narrateur et héros de l'histoire.

-Un couple de fermiers.

3-Cet extrait nous raconte les séjours d'un garçon qui garde les animaux (bovins, volailles, cochons,…) dans une ferme d'un brave couple dans un petit village sur les montagnes pyrénéennes.

4-Les indicateurs spatio-temporels sont :

| | |
|---|---|
| Montagnes pyrénéennes. | Pour l'heure. |
| St-Gaudens. | Le près du voisin. |
| Petit village. | A mes cotés. |
| Colline. | Fin de guerre. |
| Quelques temps. | Ici. |
| La ferme. | Une fois par mois. |
| Dans le four familial. | Dans leurs clapiers. |
| La cour. | Pendant que. |

*Ces évènements se déroulent dans un paysage français au Pyrénées « St Gaudens » à la fin de guerre.

5-En sortant de la guerre, automatiquement on trouve beaucoup d'orphelins, mais les autorités s'en chargent et leur donnent du travail……ça montre que leurs responsables s'occupent d'eux.

-Le garçon de 13 ans était turbulent et indiscipliné mais il se comporte bien avec les animaux de la ferme…….ça montre l'humanité, la responsabilité.

-Aussi, le garçon dit qu'il n'a pas faim et qu'il mange des biens de la ferme…..ça montre la générosité.

6-La comparaison entre les deux extraits :

Djebar nous parle de Zoulikha, une femme algérienne qui a grandi dans des circonstances pleines d'humiliation, d'oppressions, de souffrances, de pauvreté et de violence, elle se révolte contre le colonialisme en oubliant même sa famille. Cette haine et ce mépris lui donnent la force de les affronter sans la moindre crainte. Elle a laissé tomber toutes ses traditions, ses coutumes et son mode de vie pour leur montrer que la femme algérienne est capable de se défendre si elle est libre.

Tandis que Barrau, qui a grandi sans parents, nous parle de sa société après la guerre. C'est une période de conciliation, d'organisation et de construction. Il leur demande aussi d'avoir de l'espoir et d'accéder au bonheur.

Alors les deux textes sont incomparables, car le premier est en pleine colonisation, mais le deuxième est après la guerre. Aussi, les deux cultures sont différentes, Djebar se révolte en abandonnant sa culture, signe qui touche à l'honneur de la femme algérienne, alors que Barrau insiste sur la culture par la consolidation des liens entre les membres de la société.

**Le commentaire :** Les étudiants ont répondu aux questions concernant les deux extraits, mais, dans ce cas, ils ont apprécié les deux textes, parce que le premier de Djebar raconte une histoire révolutionnaire fait partie de notre Histoire et de notre appartenance socioculturelle, et le deuxième texte de Barrau raconte une histoire universelle qui fait partie des thèmes universaux, comme, le travail des enfants et la solidarité, malgré la différence socioculturelle.

## *GROUPE07 : L'ETUDE DES TEXTES 05 ET 10.*

## *TEXTE05 :*

1-C'est Tahar Ben Jelloun qui a écrit cet extrait.

2-Les personnages de cet extrait sont : le maitre –Fqih-, Hafid, le narrateur (l'écrivain lui-même).

3-Cet extrait raconte l'histoire des petits enfants d'un quartier, qui étaient en train d'apprendre le Coran à l'école coranique de la petite mosquée de ce quartier. L'écrivain décrivait le Fqih et raconte comment il se comportait avec les enfants lors de l'apprentissage du Coran, et à tel point ils l'avaient peur. Dans cet extrait également, l'écrivain raconte la mort de son ami Hafid qui était malade et qui avait une tête anormale.

4-Les indicateurs spatio-temporels : à l'école coranique, le matin, la petite mosquée, quartier, la matinée, à midi, l'après-midi, au fond de la classe, depuis ce jour,

*Ces évènements se déroulent dans un quartier public.

5-Oui, il y a des expressions reflétant la culture de l'écrivain, qui sont :

« A l'école coranique », « on nous déposait le matin dans la petite mosquée du quartier », « nous enlevions nos chaussures, nous nous asseyions sur des nattes dures et répétitions à l'infini les versets du jour. », « apprendre par cœur le Coran. », « le maitre Fqih. », « le Fqih est allé le préparer pour l'envoyer au ciel, car les enfants, quand ils meurent, deviennent des anges. Ils ne passent pas par le Jugement dernier. », « Depuis ce jour, j'ai peur des Fqih laveurs de morts. »

Toutes ces expressions appartiennent de la culture et du milieu social de l'écrivain, qui vit et qui appartient à une société arabo-musulmane, proprement algérienne.

## *TEXTE10 :*

1-C'est Violette Wawerinitz-ruer qui a écrit cet extrait.

2-Les personnages de cet extrait sont : Véronique,

3-Cet extrait raconte l'histoire et la vie quotidienne d'une jeune fille orpheline, sa mère est morte et son père est inconnu.

4-Les indicateurs spatio-temporels : la chambre, grand lit, née un19 aout 1971, 7heures 30, depuis deux ans, bien situé à Montigny-lès-Metz, ce matin, le parking souterrain de la place Saint-Jacques,

5-Oui, il y a des expressions reflétant la culture de l'écrivaine, qui sont :

« cette mamy adorable était sa seule famille. Du moins la seule qu'elle connaissait », « son acte de naissance assure qu'elle est née un 19 aout 1971 de Catherine Mirol et de père inconnu. Mamy n'a jamais voulu parler de cette histoire et avait toujours affirmé que c'était mieux ainsi. »

Ces expressions expriment la réalité sociale et la culture de la société de l'écrivaine qui raconte une histoire issue de sa société, histoire reflète le bouleversement, la souffrance et l'anarchie que vivent les sociétés occidentales à cause de plusieurs facteurs tels que la fragilité des relations familiales et la présence des relations « sexuelles » interdites et illégitimes qui donnent des enfants ignorant leurs parents ou au moins l'un de leurs parents.

6-La comparaison des extraits 05 et 10 :

L'extrait de Tahar Ben Jelloun, comme nous avons dit, raconte une histoire issue de notre culture et de notre société arabo-musulmane et algérienne, pour le faire, il a utilisé des expressions compréhensibles et des termes appartenant à notre milieu socioculturel. Alors que l'extrait de Violette Wawerinitz-ruer raconte une histoire issue d'une société et d'une culture tout-à-fait différentes que les nôtres, elle utilise certains mots insaisissables et ambigus, appartenant à sa propre culture. Donc, le premier extrait nous paraît plus compréhensible que le deuxième.

**Le commentaire :** Les étudiants ont répondu aux questions de deux extraits, mais ils ont apprécié et ils ont bien compris le texte de Ben Jelloun, parce qu'il raconte des évènements font partie de la société et la culture arabo-musulmanes, et l'auteur utilise des mots et des expressions faciles à comprendre. Tendis qu'ils n'ont pas apprécié le texte de Wawerinitz-ruer, parce qu'il raconte une histoire ambigu, une histoire fait partie d'une autre société et d'une autre culture ; et l'auteur utilise des termes qui ne sont pas fréquents pour les étudiants.

Après l'observation des travaux et des réponses des étudiants concernant les questions des textes proposés, nous pouvons dire que l'enseignement de la littérature, quelle que soit maghrébine, française ou francophone, est indispensable dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. Nous observons également que l'appartenance socioculturelle des textes littéraires a une influence sur la compréhension et la saisie de leurs significations par nos apprenants, raison pour laquelle nous devons prendre en considération ce point de choix des textes littéraires enseignés en classe du FLE à l'université, et nous devons inciter nos apprenants à profiter ces textes linguistiquement, et se comporter activement et positivement (selon la perspective interculturelle au sens positif du terme) avec les traces culturelles qu'ils véhiculent.

A partir de cette étude, nous pouvons dire que le texte littéraire, que ce soit son appartenance, est nécessaire dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie dans l'objectif de développer chez nos apprenants des compétences linguistique, culturelle et interculturelle. Nous devons signaler que les textes littéraires maghrébins sont plus abordables et plus compréhensibles par nos apprenants parce qu'ils comportent et véhiculent des faits culturels comme les siens, décrivent la même réalité et appartiennent presque à la même société. L'importance des textes français et/ou francophones résident dans la richesse sémantique, syntaxique, morphologique, idéologique, culturelle, (…), qui les permettent d'être des supports propices dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie.

# *CONCLUSION GÉNÉRALE*

Comme dans toute conclusion d'une étude, dans la nôtre, nous allons résumer ce que nous avons déjà fait dans ce travail en commençant par les résumés des parties théoriques jusqu'en arrivant à la partie pratique. L'enseignement/apprentissage du FLE est, comme nous avons dit, un travail difficile et ambigu, car lors de la réalisation de cette tâche, il y a plusieurs facteurs qui interviennent, influençant son déroulement et sa réussite. La situation du FLE en Algérie est une situation floue, cette langue est immensément utilisée, mais ses objectifs sont plus ou moins réalisés. C'est le même cas à l'échelle mondiale, le français est en concurrence avec des autres langues, et pour garder sa place, son importance, son statut, il doit amplifier et multiplier son utilisation, et c'est par l'augmentation du taux de ses locuteurs par rapport aux autres langues au monde.

Pour que la langue française soit une langue de majorité et utilisée dans tous les domaines à l'échelle mondiale, elle suit des démarches et les gouvernements des pays francophones ont construit des organisations qui assurent l'existence, le développement et la diffusion de cette langue dans le monde ; parmi ces organisations : l'Organisation Internationale de la Francophonie, cette dernière essaie de développer et de diffuser le français dans le monde par différents moyens et différents programmes.

Comme nous avons su le développement linguistique a une relation étroite avec le développement économique et politique, la France pour développer le taux de locuteurs de sa langue et pour plus la diffuser, elle essaie de jouer un rôle remarquable dans la politique et l'économie internationales.

L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie passe par différentes méthodes, de la méthode traditionnelle à la méthode interactive et communicative ; pour chaque méthode les didacticiens et les enseignants de ce domaine proposent des outils différents à utiliser dans cette tâche. Concernant le texte littéraire, nous avons déjà vu qu'il est ignoré par certaines méthodes, mais avec les nouvelles méthodes de l'enseignement du FLE, il regagne sa place et son importance, car le texte littéraire donne « *à la fois l'occasion de revisiter toute la grammaire apprise et de mieux asseoir les nouvelles acquisitions* »[1]. Didacticiens et enseignants, ils conviennent tous aujourd'hui que, sur le plan proprement langagier, le texte littéraire représente le domaine de découverte des possibilités offertes par la langue et ceci à tous les niveaux : phonétique, sémantique, lexical, morphosyntaxique, pragmatique (et plus précisément pour ce qui est de l'organisation discursive) sans les dissocier. De plus, la

[1]- Albert. M-C. et Souchon. M, 2000, op, cit, p. 10.

communication littéraire est caractérisée par la complexité des plans énonciatifs et peut ainsi déclencher des interactions entre l'apprenant et le texte, entre les apprenants et l'enseignant à propos du texte. Il est nécessaire ainsi pour l'enseignant de privilégier la relation texte-apprenant, de faire travailler les apprenants sur les particularités du texte littéraire par des démarches diversifiées. On s'attend alors à ce que les manuels didactiques lui fournissent des pistes : montrer comment et avec quels outils, il est possible de reconstruire du sens à partir d'un texte en langue étrangère, indiquer les chemins à suivre pour parvenir à cette réponse.

Comme nous avons déjà dit, il est nécessaire d'introduire le texte littéraire dans le domaine de l'enseignement du FLE en Algérie, parce qu'il est un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'écoulement de l'affectivité, de la sensibilité, et au développement de l'imaginaire. Au processus d'enseignement/apprentissage du FLE, l'objectif, avec les textes littéraires, n'est pas de proposer un savoir ou faire connaître quelques parties de la littérature française à travers des extraits représentatifs, sélectionnés pour leur contenu thématique et présentés comme un complément culturel. Le texte littéraire ne doit plus occuper une place marginale ou secondaire, mais participer de plein droit à l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère. La littérature, dans l'approche de l'interculturel, n'a droit qu'à une portion adéquate dans les méthodes : il ne s'agit pas de la valoriser abusivement, mais il ne faut pas non plus la marginaliser et la considérer comme un simple document authentique. Elle possède, par ailleurs, des avantages qui dépassent largement le seul apprentissage d'une langue, car elle engage la personnalité toute entière de l'apprenant. La lecture est peut-être l'activité qui perdure le plus tout au long d'une vie et celle qui peut être source de plaisir.

Donner à l'apprenant des instruments qui lui permettent de déployer des stratégies de lecture et lui offrir des supports interculturels où il puisse être libre de son ancrage, c'est lui donner la possibilité d'éprouver le plaisir du texte, de se rencontrer à travers l'Autre, de prendre conscience combien cet Autre peut être familiariser malgré ses différences ; c'est lui donner également des moyens, pour former sa personnalité et pour se former un citoyen.

Le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE et des toutes les langues étrangères se déroule dans un milieu institutionnel et exolingue. Ce dernier se caractérise par la coprésence des apprenants non natifs, des enseignants, soient appartenant au même milieu socioculturel des apprenants, soient aux autres milieux différents, et un savoir enseigné à l'intermédiaire des supports appropriés, ces savoirs et ces supports, à leur tour, ils possèdent et véhiculent certains faits socioculturels reflétant la réalité et l'origine de leurs auteurs. Donc, la

coprésence de ces éléments, qui forment ce qu'on appelle le triangle didactique, dans le même contexte produit des situations d'interaction entre eux. A partir de ces interactions, qui sont la phase la plus avancée de la communication, ces partenaires essaient de trouver un modèle cohérent d'échanges et de tour de parole, parce que lors de l'interaction tous les partenaires sont des êtres actifs, voire interactifs.

La communication et l'interaction, dans toutes leurs formes, sont par conséquent incontournables dans la didactique du FLE, elles forment les lieux propices et les pistes qui facilitent la tâches des partenaires du processus de l'enseignement/apprentissage. Grâce à l'interaction et à la communication, l'apprenant peut et pourrait développer des compétences linguistiques et non linguistiques, il entre dans un univers où plusieurs points de vue, plusieurs visions de monde, plusieurs idéologies, plusieurs appartenances socioculturelles, interagissent.

L'interaction de toutes ces composantes du processus de l'enseignement/apprentissage du FLE pousse l'apprenant, en tant que le pivot de ce processus, de construire une autre compétence qui opte pour la tolérance des cultures, pour l'altérité et pour la différence culturelle dans son sens positif. Cette compétence, que l'apprenant l'acquiert avec le temps, est la compétence interculturelle.

L'enseignement/apprentissage des langues et des cultures étrangères est un fait indissociable. C'est pourquoi, nous devons prendre en considération tout ce qui est observable et matériel d'une part, et tout ce qui est affectif et abstrait d'une autre dans ce processus et au sein de la classe du FLE, pour préserver l'intégrité de chaque partenaire d'une part; et pour arriver à une véritable réalisation de l'altérité et de la tolérance d'une autre. Autrement dit, pour affirmer le décloisonnement et l'ouverture sur l'Autre à l'aide de la rencontre avec sa langue et sa culture.

L'ouverture et le décloisonnement sur l'Autre signifient son acceptation avec ses différences et ses divergences explicites et implicites qui nous apparaissent dans sa langue et ses comportements. L'éducation interculturelle permet aux apprenants d'acquérir certaines attitudes et de se situer lors le contact avec l'Autre.

Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants : faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à

d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes autres en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations.

Nous pouvons dire et affirmer que l'enseignement de la littérature est indispensable dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. Le texte littéraire est un support authentique portant et reflétant la culture de son écrivain et de sa société d'appartenance, il est bel et bien le moyen le plus adéquat pour l'enseignement des langues étrangères et y compris le FLE.

L'enseignement de la littérature en classe des langues, le FLE en l'occurrence, nécessite la prise en compte de sa dimension culturelle, parce que tous les partenaires du processus de l'enseignement/apprentissage représentent et portent des aspects et pratiques culturels propres, y compris le texte littéraire ; ce dernier est considéré comme l'image de son écrivain et de sa société d'issu, il exprime la réalité socioculturelle, spatio-temporelle et identitaire avec toute sincérité et transparence.

A vrai dire, le texte littéraire joue un rôle primordial dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE grâce à sa charge sémantique, ses mots et ses termes polysémiques, son style rhétorique et esthétique, et ses origines socioculturelles multiples. La majorité des enseignants, qui ont répondu à notre questionnaire, ont affirmé que la littérature est le moyen le plus propice pour développer une compétence linguistique et communicative chez nos apprenants non-natifs à l'université ; et c'est l'objectif premier de tout processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Le texte littéraire, comme il est le représentant et le porteur d'une réalité socioculturelle et identitaire, il doit être enseigné dans une perspective interculturelle, qui permet aux apprenants d'accéder à tous les aspects du texte, d'accepter la différence culturelle, d'éviter de prendre et de fixer des préjugés et des représentations négatives vis-à-vis le texte littéraire, son écrivain, sa société et sa langue. Donc, il est nécessaire de développer, chez l'apprenant du FLE, avec la compétence linguistique, une compétence interculturelle qui fonde sur la tolérance, la connivence, l'acceptation de l'Autre et la confiance en soi. La compétence interculturelle est développée chez l'apprenant du FLE à la fois par l'enseignement et pour l'enseignement de la littérature, que ce soit française, francophone ou maghrébine.

Pour atteindre les objectifs de l'enseignement du FLE en Algérie, il faut accorder un volume horaire plus long pour l'enseignement de la littérature dans tous les cycles, et surtout à l'université pour les étudiants de la licence en français, et multiplier d'un côté les modules littéraires, et d'un autre les origines d'appartenance des textes littéraires, pour que l'apprenant puisse voir et connaitre plus des cultures, plus des styles, plus des créations et plus de la langue française.

Nous pouvons dire que l'enseignement de la littérature, quelle que soit maghrébine, française ou francophone, est indispensable dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. Nous observons également, à partir des études menées, que l'appartenance socioculturelle des textes littéraires a une influence sur la compréhension et la saisie de leurs significations par nos apprenants, raison pour laquelle nous devons prendre en considération ce point de choix des textes littéraires enseignés en classe du FLE à l'université, et nous devons inciter nos apprenants à profiter ces textes linguistiquement, et se comporter activement et positivement (selon la perspective interculturelle au sens positif du terme) avec les traces culturelles qu'ils véhiculent.

A partir de cette étude, nous pouvons dire que le texte littéraire, que ce soit son appartenance, est nécessaire dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie dans l'objectif de développer chez nos apprenants des compétences linguistique, culturelle et interculturelle. Nous devons signaler que les textes littéraires maghrébins sont plus abordables et plus compréhensibles par nos apprenants parce qu'ils comportent et véhiculent des faits culturels comme les siens, décrivent la même réalité et appartiennent presque à la même société. L'importance des textes français et/ou francophones résident dans la richesse sémantique, syntaxique, morphologique, idéologique, culturelle, (…), qui les permettent d'être des supports propices dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie.

# Références bibliographiques

**Ouvrages :**

1-Abdelmalek. S, 1967, *« Bilinguisme et éducation en Algérie »*, Mouton, Paris**.**

2-Abdallah Pretceille. M, 2004, *« L'éducation interculturelle »,* Que sais-je? №3487, PUF, Paris.

3-Abdallah-Pretceille. M, 1992, « *Quelle école pour quelle intégration ?* » Paris : CNDP.
4-Abdallah Pretceille. M, 1996, *« Vers une pédagogie interculturelle »*, 3e éd., Paris, Anthropos.

5-Abdallah Pretceille. M, 2004, *« L'éducation interculturelle »,* Que sais-je? №3487, PUF, Paris.

6-Abdallah Pretceille. M, Cité par M. REY-VON EIIMEN, «une pédagogie interculturelle? Pièges et défis», *Textes et documents accompagnant le cours du diplôme d'Etudes Supérieures ( DES),* Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Octobre 1992.

7-Abdallah Pretceille. M. & Porcher. L, 2001, « *Education et communication interculturelle »*, éd. Paris, PUF.

8-Achour. C, 1990,« *Lecture critique, cours de la division française*. » Office des publications universitaires.

9-Albert. M.-C., Souchon. M, 2000, « *Les Textes littéraires en classe de langue »*, Paris, Hachette, coll. « Autoformation ».
10-Aron. P et Viala. A, 2005, *« L'enseignement littéraire »*, Paris, PUF, (Que sais je?).

11-Asgarally. I, 2005, *«L'interculturel ou la guerre».* Port-Louis (Maurice) : Presses du M.S.M.

12-Auger. N, 2007,*« Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue* ». Cortil-Wodon, (Belgique) : Editions modulaires européennes.
13-Bakhtine. M, (VOLOCHINOV V.N.), 1977, « *Le marxisme et la philosophie du langage »*. Paris : Les éditions de Minuit.

14-Barthes. R, 1973,« *Le plaisir du texte »*, Paris. Hachette.

15-Baylon. C, 1996, *« Sociolinguistique, Société, langue et discours »,* Nathan.

16-Beacco. J-C, 2000, *« les dimensions culturelles des enseignements de langue »*, Hachette Livre. Paris.

17-Benrabeh. M, 1999, *« Langue et pouvoir en Algérie »*, éd Ségur, Paris.
18-Besse. H, 1991, « *Comment utiliser la littérature dans l'enseignement du FLE* ? ». *Ici et là.*

19-Biard. J et Denis. F, 1993, *« Didactique du texte littétaire, progressions et séquences »*. Éditions Nathan, Paris.
20-Blanchet. P, et Coste. D, 2010,« *Regards critiques sur la notion d' "interculturalité" : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. »* Paris : L'Harmattan.

21-Blondel. A,et al, 1998,« *Que voulez- vous dire compétence culturelle ? »,* éd. DUCULOT.

22-Bourdieu. P, 1982,« *La mort du sociologue Erving Goffman, le découvreur de l'infiniment petit* ». Le Monde.
23-Bouzar. W, 1984,*« La culture en question »*, ENAL, Alger.
24-Boyer. H, 1996,*« Sociolinguistique. Territoires et objets »*, Delachaux et Niestlé, Paris.

25-BOYER. H, 1997,*« Plurilinguisme : « contact » ou conflit de langues ? »*, Editions, L'Harmattan, Paris.

26-Boyer. H, 2001, *« introduction à la socioloinguistique »*, Dunod, Paris.

27-Byram. M, 1992, « *Culture et éducation en langue étrangère* ». Paris : Hatier : Didier.

28-Byram. M, Zarate. G et Neuner. G, 1997,« *la compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires »*, Strasbourg, Edition du conseil du l'Europe.
29-Byram. M, Gribkova. B et Starkey. H, 2002, Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. *Une introduction pratique à l'usage des enseignants.* Division des politiques linguistiques. Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur DG IV Conseil de l'Europe, Strasbourg.
30-Calvet. L-J et Moireau. M-L, 1998,*« Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone. »* Paris : Agence de la francophonie; Aix-en-Provence : Institut des études créoles et francophones. Diffusion : Didier-Erudition.

31-Cambra. G. M, 2003,« *Une approche ethnographique de la classe de langue* ». Paris : Didier.

32-Charbonnier. G, 1972,*« Entretiens avec C. Lévi-Strauss »*. Paris : éd. UGE, coll.
33-Chiss. J. L, David. J, Reuter. Y, 2005, *« Didactique du français, fondements d'une discipline »*. Éditions De Boeck Université.
34-Colles. L, 1996,« *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle »*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.

35-Collès. L, 2001,*« Pour une pédagogie des échanges »*, journée Comenius, Cellule Socrate, CFWB.

36-Cuche. D, 2001, « *La notion de culture dans les sciences sociales* ». Nouv. éd. Paris : La Découverte.
37Cuq. J-P et Gruca. I, 2002,*«Cours de didactique du français langue étrangère et seconde»*, Horizon Groupe, Paris.
38-De Carlo. M, 1998,*«L'interculturel»*, CLE International, Imprimé en France par I.M.E. 25110 Baume-les-Dames.

39-Dejeux. J, 1975,« *La littérature algérienne contemporaine »*, PUF.

40-Demorgon. J, 2005,« *Critique de l'interculturel : l'horizon de la sociologie.* » Paris : Economica : Anthropos.

41-Demougin et Massol. J-T, 1999,« *Lecture privée et lecture scolaire* », Grenoble, CRDP.

42-De Queiroz. J-M, 1997,« *L'interactionnisme symbolique »*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

43-Dervin. F, 2012,*« Impostures interculturelles* ». Paris : L'Harmattan.

44-Dourari. A, 2003,*« Les malaises de la société algérienne d'aujourd'hui. Crise de langues et crise d'identité »*, Alger, Casbah.

45-Dubar. C, 1991,*« La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles »*, Armand Colin, Paris.

46-Dufays. J.-L, 1997,« *Lire au pluriel : pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des14-15 ans*. » Pratiques.

47-Durkheim, E. (5ème édition). 1968,*« Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie »*. Paris : PUF, collection : Bibliothèque de philosophie contemporaine.
48-Eco. U, 1985,*« Lector in fabula : le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. » Paris. Grasset.

49-Fichou. J.-P, 1979, « *Enseigner les civilisations* ». Paris : Presses universitaires de France.

50-Galisson. R, 1980, « *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères »*, Paris, CLE International.

51-Galisson. R et Puren. C, 1999,*« La formation en questions »*, CLE International, Paris.

52-Glissant. E, 1990,« *Poétique de la Relation »*, éd. Gallimard.
53-Goffman. E, 1974, « *Les rites d'interaction »*, Les Editions de Minuit, Paris.

54-Goffman. E, 1995,« *La mise en scène de la vie quotidienne »*, Minuit, Paris.

55-Goigoux. R et Marie-Christine. 2011, « *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université »* PU de Namur.
56-Gresillon. A, 1988, *« les manuscrits littéraires. L'organisation des textes. »* Paris. Pratique.

57-Gruca. I, 1999, *« L'exploitation du texte littéraire dans les méthodes actuelles d'enseignement du FLE »*, *JILA'99*, Actes des journées internationales de linguistique appliquée, Nice, Faculté des Lettres, Université de Nice-Sophia Antipolis.

58-Guillou. M, 1993, *« La francophonie nouvel enjeu mondial »*, Editions Hatier, Paris.

59-Gumperz. J, 1989, « *Engager La Conversation »*., Paris, Les Editions de Minuit, Collection «Le Sens Commun".

60-Gusdorf. G, 1968, « *la parole »*, Coll. Initiation philosophique, PUF.

61-Hymes. D, 1984, *« Vers la compétence de communication* », in « Langues et apprentissage des langues », Hatier-CREDIF, Paris.

62-Ibrahimi. K.T, 1995,*« Les Algériens et leur(s) langue(s ) »*, El Hikma, Alger.

63-Jodelet. D, 1989, *« Les représentations sociales* ». Paris : PUF.

64-Kerbrat-Orecchioni. C, 1990,« *Les interactions verbales. Tome 1 »*. Paris : Armand Colin.

65-Kramsch. C, 1984, « *Interaction et discours dans la classe de langue »*, Paris, Hatier.

66-Lapantine. F, 1974, *« Les 50 mots clés de l'anthropologie »*, Privat, Paris.

67-Lefebvre. J, 2007,*« Le CECR, qu'en pensent les enseignants ? », Actes* du colloque de Sèvres.

68-Mannoni. P, 1998, *« Les Représentations sociales »*. Paris : PUF.
69-Marc. E, et Picard. D, 1989, *« L'interaction sociale »*. Paris : Presses universitaire de France.
70-Markus. H, Kitmaya. S, 1994, « *La construction culturelle du soi et des émotions »*.

71-Matthey, M, 1996, « *Apprentissage d'une langue et interaction verbale ». (Exploration: Recherches en sciences de l'éducation.)*. Bern: Peter Lang.

72-Mbengon. E. C, 2006, *« Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde »*. Université Paris8 vincennes-Saint-Denis. 73-Milly. J, 1992, « *Poétique des textes »*, Editions Nathan.

74-Moeshler. J, 2001, « *Pragmatique et conversation, Eléments pour une analyse pragmatique du discours »*, Ed Htier-Crédif, Paris.

75-Mounin. G, 1976, *« Linguistique et traduction »*, Bruxelles, Dessart et Mardaga.
76-Mucchielli. A, 1986, *« Identité »*, Ed. PUF, Paris.

77-Perret-Clermont. A.-N, 1996, « *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale »*. Berne : Peter Lang.

78-Peytard. J, 1982, *« Littérature et classe de langue FLE »*, Paris, Hatier, (LAL).
79-Peytard. M, 1991, « *Situations d'oral »*, Paris, Clé International.

80-PORCHER. L, 1995,*« Le français langue étrangère »*, Ed. Hachette / Education, Paris.

81-Porcher. L, 1995, *« Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline »*, CNDP, Hachette éducation.

82-Porcher. L, Abdallah Pretceille. M, 1998, *« Ethique de la diversité en éducation »*, Ed. PUF, Paris.

83-Quefelec. A, Deradji. Y, Debov. V, Smaali-Dekdouk. D, Cherradbencherfa. Y, 2002, *« Le français en Algérie- lexique et dynamique des langues »*, Bruxelles, Editions Duculot.

84-Raynal. F, et Rieunier. A, 2001, *« Pédagogie: dictionnaire des concepts clés »*. (3rd ed.). Paris: ESF.

85-Roussiau. N, et Bonardi, C, 2001, *« Les représentations sociales. État des lieux et perspectives »*. Sprimont : Mardaga.
86-Schmitt.M. P, Viala. V, 2008, *« Savoir-lire »*. Didier, Paris.
87-Scott-Bourget. V, 1994, « *approche de la linguistique »*, Ed Nathan, Paris.
88-Séoud, A, 1997, « *Pour une didactique de la littérature »*. Paris : Hatier-Didier : CREDIF .
89-Serrm, 1996, *« Atlas »*, Flammarion, Paris.

90-Tauveron. C, 1999, « *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant* ». Repères : Comprendre et interpréter les textes à l'école.
91-Tauveron. C, 2002, « *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM.* » Hatier.

92-Traverso. V, 1984, « *L'analyse des conversations* », Armand Colin, Lyon.

93-Vasseur. M.-T, 2005, « *Rencontres de langues : question(s) d'interaction* ». Paris : Didier.

94-Vion. R, 2000, **«***La communication verbale, analyse des interactions***»**, Hachette Livre.
95-Vion. R, 2006,« *La communication* », Armand Colin, Paris.

96-Winkin. Y, 1981, « *La nouvelle communication* », Seuil.

**Revues :**

1-Amossy, R. Article « Culture ». In : ARON, P., SAINT-JACQUES, D. et VIALA, A. 2002,(éds.). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses universitaires de France.

2-André. B, 1992, *«De l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles »*, Le français dans le monde numéro spécial, recherches et applications, février-mars, 1992.

3-Aslim-Yetis. Veda, 2010,*«le document authentique: un exemple d'exploitation en classe de FLE»*. Synergie Canada № 2.

4-Ben Djelloun. T, 1990, *«Langue de feu pour la littérature maghrébine »*, in *GEO*, n° 138, Paris.

5-Besse. H, 1991, *« Comment utiliser la littérature dans l'enseignement du français langue étrangère », Ici et là*, n° 20.
6-Canvat. K, 1999, *«enseigner la littérature par les genres»* in savoir et pratique.

7-Caubet. D,1998, *« Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé* ? » In Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues, n°14.

8-CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

9-Dejeux. J, 1976, «Maghreb », in « *Littérature de langue française hors de France* », F.I.P.F, Sèvres- Gembloux.
10-Denis. M, 2000, *«Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue.»*, in *Dialogues et cultures*, n" 44, Paris.

11-Doehler. P, 2000, « *approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives* ». En Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, n12. Saint-Denis, Association Encrages.

12-Flayse Sainte Marie. A, 1997,*« La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale »* in les cahiers de l'actif. Actif. Paris.
13-Goester. J.L, 1987, *«Reconnaître, Représenter »*, in *Retour à la traduction*, n° spécial du Français dans le monde.

14-Kateb. Y. : cité par NYSSEN H, 1970, *« L'Algérie en 1970, telle que j'ai vue »*, in jeune Afrique, collection B, Arthaud, Paris.

15-Khadraoui. S, 2004, « *Littérature maghrébine d'expression française et identité culturelle »*, in "Al athar", revue des lettres et langues, université de Ouargla. Nº 3.

16-Kiyitsioglou-Vlachou. R, [à paraître], *« Culture vs Interculture »*, *Actes* du Congrès International : 2008, Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures, Thessaloniki.

17-Lits. H, 1994, **«** *Approche interculturelle et identité narrative »*, Etude de Linguistique Appliquée N °93.

18-Mekhnnach. M, 2010, « *Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour mieux écrire* » in Revue Synergie Algérie.
19-Mondada. L, 2001, « *Apports de l'ethnométhodologie et de l'analyse conversationnelle à la description de l'acquisition dans l'interaction* ». *In* : M. Marquilló Larruy, Questions d'épistémologie en didactique du français, journées d'étude du 20-22 janvier 2000 (p. 111-116). Poitiers : Les cahiers FORELL.

20-Moscovici. M, 1976, *« La psychologie des représentations sociales ». Revue Européenne des Sciences Sociales et Cahiers Vilfredo Pareto, Les Sciences Sociales avec et après Piaget - Hommage publié à l'occasion du 80e anniversaire de Jean Piaget*, Genève.

21-Organisation internationale de la francophonie, 2014,*«la langue française dans le monde»*, Edition Nathan, Paris.
22-Perrefort. M, 1997, *« Et si on hachait un peu de paille - aspects historiques des représentations langagières. » Tranel*. n°27.
23-Peytard. J, 1988, *« Des usages de la littérature en classe de langue », Le Français dans le monde, Littérature et enseignement, la Perspective du lecteur*, numéro spécial.
24-Porcher. L, 1994,*« le français langue étrangère, Revue Française de Pédagogie »*, n°108, juillet-août- septembre.

25-Puren. C, 1998, « *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures* » in ELA revue de didactologie des langues-cultures, n°109.

26-Puren. C, 2002, *« Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », Les langues modernes*, no 3 (juillet-août-septembre).

27-Reuter. Y, 1999, *« L'Enseignement de la littérature en question », Enjeux*, n° 43.

28-Rey. A, 2002, en ouverture du Colloque pour le Dixième anniversaire de l'Année Francophone, Paris, le 17 mai 2000, in le français dans le monde n 316, CLE international, Paris.

29-Riahi. Z, 1983, *«Emploi de l'arabe et du français par les élèves du secondaire »*, R.M. PAYNE, *Language in Tunisia*, Tunis, Maamouri.

30-Walter. H, 1999, *«Une langue, c'est une façon de voir le monde »*, Entretien in *US MAGAZINE*, n° 506, octobre.

**Thèses et mémoires :**

1-Lussier. I, 2001, *Validation du questionnaire « xénophilie/xénophilie dans le contexte des représentations culturelles auprès d'adolescents montréalais »*. Thèse de maitrise, Université du Québec à Montréal.
2-Meziani. A, 2012,« *Interactions exolingues entre étudiants de FLE via un blogue communautaire : Vers le développement d'une conscience interculturelle »*, thèse de doctorat en didactique. Université de Biskra.

**Dictionnaires :**

1-Cuq. J. P, 2003, *« dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde »*. Edition JPMsa.

2-Dictionnaire *Le Petit Larousse2010*, Edition Anniversaire de la Semeuse.

3-Dubois. J, 1973, « *Dictionnaire de linguistique »*, Paris, Lib. Larousse.

4-Galisson. R, et Coste. D, 1976, « *Dictionnaire de didactique des langues »*. Paris : Hachette.

**Sitographie :**

1-Amossy. R, *« Du cliché et du stéréotype. Bilan provisoire ou anatomie d'un parcours »*. In MATHIS, Gilles. *Le cliché. Interlangues/littératures.* Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1998. In «*L'interculturel et les pièges des interactions en milieu professionnel*» article publié le 15 juin 2008 sur www.revue-signes.infodocument.php?id=248. ISSN en cours.

2-Barmayer. C, *« Management interculturel et styles d'apprentissage. Étudiants et dirigeants en France, en Allemagne et au Québec »*. I[re] éd. Laval : Les Presses de l'Université Laval, 2007, in «L'interculturel et les pièges des interactions en milieu professionnel» article puplié le 15 juin 2008 sur www.revue-signes.infodocument.php?id=248. ISSN en cours.

3-Byram. M, Gribkova. B et Starkey. H , «*Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*»**,** Conseil de l'Europe Strasbourg 2002. En ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf. Consulté le 09/06/2016.

4-Centre d'information, de conseil et de formation Professions de la coopération internationale. © *cinfo* 11/2007, consulté le 11/07/2016.

5-Charaudeau, P. *« L'identité culturelle entre soi et l'autre »*. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, [en ligne]. http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-soi-et.html . Consulté le 29/11/2016.

6-Cite d'internent, www. Google.fr/la francophonie, consulté le 18/08/2016.

7-Claes, M.-T., 2003. *« La dimension interculturelle dans l''enseignement du français langue de spécialité »*. *Dialogues et cultures*, nr. 47. Source électronique : http://francparler-oif.org/FP/articles/interculturel_claes.htm. consulté le 22/11/2016.

8-Collès. L. http://alainindependant.canalblog.com/archives/2008/04/19/8877241.html consulté le 10/12/2016

9-Courtillon. J, cité in Patrick CHEVREL, « gestion de la dimension culturelle dans l'apprentissage des langues du français langue étrangère» sur :http://pagesperso-orange.fr/chevrel/civilisation1.html, consulté le 12/11/2016.

10-Dervin. F, 2004, *« Définition de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures »* [en ligne]. Disponible sur : http://users.utu.fi/freder/mob.pdf . consulté le 12/05/2016.

11-Dervin. F, 2009, « *Comment vendre à l'autre. Approche de l'interculturel dans le monde des affaires : étude de cas à partir de cabinets interculturels dans cinq pays* » [en ligne] Disponible sur : < http://users.utu.fi/freder/dervinsynergiesgermano.pdf>, consulté le 12/04/2016.

12-fr.wikipedia.org/wiki/Algérie.

13-GUITEL. V,*« Déjouez les pièges des relations interculturelles et devenez un manager de l'international »*. Ire édition. Le Mans: Gereso Edition, 2006, in «L'interculturel et les pièges des interactions en milieu professionnel» article puplié le 15 juin 2008 sur www.revue-signes.infodocument.php?id=248. ISSN en cours.

14-Hagege. C.: *« Une autre manière de concevoir et de dire le monde »*, entretien sur TV5: http://www.diplomatie.gouv.fr/label_france/FRANCE/INDEX/i26.htm, consulté le 02/04/2016.

15-http://johannesaintcharles.uqam.ca, consulté le 10/10/2016.

16-http://www.acnantes.fr/. Consulté le 15 /11/2016.

17-http://www.fle.hachette-livre.fr/cgi-bin/extrait NEW? consulté le 12/04/2016.

18-http://www.onefd.edu.dz , consulté le 02/01/2016.

19-Plateforme développée par SAVIE Inc. avec la collaboration d'Educacentre. Copyright © SAVIE inc. 2008. Consulté le 15/06/2016.

20-Puren. C., 2006, Article mis sur le site le l'APLV (Association française des Professeurs Français de Langues Vivantes) : <http://www.aplvlanguesmodernes. org>, le 8 octobre 2006, consulté le 05/12/2015.

21-Seara, A. R., 2001. « *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours »*. Source électronique : http://www.uned.es/catudela/ revista/n001/art_8.htm// consulté le 12/10/2016.

22-Ramutė Vingelienė, Daiva Repeikaite-Jermalavičienė. *« L'Interculturel » dans l'enseignement du français langue étrangère et dans la formation des futurs traducteurs*, ISSN 1648-2824 KALBŲ STUDIJOS. 2013. 23 NR. * STUDIES ABOUT LANGUAGES. 2013. NO. 23, p. 140. consulté le 25/11/2016.

## *Annexe*

## Le questionnaire.

*Nous vous demandons de bien vouloir répondre aux questions de notre étude qui s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche doctorale sur l'apport de l'enseignement interculturel de la littérature dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université algérienne. Le questionnaire est introduit par des données professionnelles à renseigner et totalise 15 questions .*

*Toutes les données et les renseignements fournis sont strictement confidentiels. Ainsi, les informations sur le participant ne seront pas divulguées en aucun cas .*

*Merci beaucoup pour votre collaboration !*

**Identification de l'enquêté**

Université d'origine :……

Diplôme : Magister spécialité : sciences du langage

Magistère ☐ Sciences du langage ☐

Doctorat ☐ Didactique ☐

Habilitation ☐ Littérature (sciences du texte) ☐

Matières enseignées : 1……

2……

1-Peut-on considérer la littérature comme expression d'une réalité culturelle et/ou identitaire ?

Oui: ☐

Non: ☐

Pourquoi?.....
.....
.....
.....

2- la littérature doit-elle être située au cœur de tout processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères?

Toujours: ☐

Temps en temps: ☐

Jamais: ☐

Pourquoi?…

……

……

……..

3-peut-on séparer la dimension culturelle de la dimension linguistique dans l'enseignement de la littérature française (francophone)?

Oui: ☐

Non ☐

Pourquoi?.....

.....

.....

.....

4-lors de l'enseignement de la littérature francophone, prenez-vous en considération sa dimension culturelle?

Oui : ☐

Non: ☐

Pourquoi?.....

.....

.....

.....

5-la perspective interculturelle est-elle nécessaire dans l'enseignement de la littérature francophone?

Oui: ☐

Non: ☐

Pourquoi?.....
.....
.....
.....

6-Prenez-vous en compte la spécificité de la situation de l'enseignement de la littérature francophone à vos apprenants non-natifs?

Oui: ☐

Non: ☐

Pourquoi?.....
.....
.....
.....

7-Quelle littérature vous enseignez à vos apprenants? La littérature d'origine française et occidentale ou la littérature maghrébine.

La littérature française et occidentale: ☐

La littérature maghrébine: ☐

Pourquoi?.....
.....
.....
.....

8-comptez-vous sur l'enseignement de la littérature francophone pour développer une compétence linguistique et communicative chez vos apprenants du FLE?

Oui: ☐

Non: ☐

Pourquoi?.....
.....
.....
.....

9-la compétence linguistique et communicative est-elle suffisante pour former des apprenants des citoyens responsables en Algérie?

Oui: ☐

Non: ☐

Pourquoi?.....
.....
.....
.....

10-vos apprenants sont-ils conscients de la dimension culturelle véhiculée par le FLE?

Oui: ☐

Non: ☐

Pourquoi?.....
.....
.....
.....

11-avez-vous sensibilisé vos apprenants à la dimension culturelle de la littérature française et/ou francophone enseignée?

Oui: ☐

Non: ☐

Pourquoi?.....
.....
.....
.....

12-pensez-vous que le développement d'une compétence interculturelle est nécessaire pour les apprenants du FLE en Algérie?

Oui: ☐

Non: ☐

Pourquoi?.....
.....
.....
.....

13-peut-on dire que l'enseignement de la littérature francophone est le meilleur moyen pour développer la compétence interculturelle chez vos apprenants?

Oui: ☐

Non: ☐

Pourquoi?.....
.....
.....
.....

14-estimez-vous que l'enseignement interculturel de la littérature francophone a une influence positive sur le processus de l'enseignement du FLE à l'université algérienne?

Oui: ☐

Non: ☐

Pourquoi?……
……
……
…….

15-pensez-vous que l'enseignement de la littérature à l'université algérienne via le système LMD pour les étudiants de la licence en français, a des répercussions satisfaisantes?

Oui: ☐

Non: ☐

Pourquoi?……
……
……
……..